



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NA “ComVivência”
PEDAGÓGICA COM OS SABERES DA TERRA**

Helder Sarmiento Ferreira

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NA “ComVivência”
PEDAGÓGICA COM OS SABERES DA TERRA

Helder Sarmiento Ferreira

Sob orientação do Professor
Mauro Guimarães

Seropédica / Nova Iguaçu
2016



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

HELDER SARMENTO FERREIRA

**“A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NA
“ComVivência” PEDAGÓGICA COM OS SABERES DA
TERRA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 29/02/2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Mauro Guimarães - UFRRJ (Orientador)



Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira - UNIRIO



Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Cardoso - UFRRJ

Nova Iguaçu (RJ)
Fevereiro/2016

Dedico esta dissertação aos meus queridos pais: Clóvis (in memorian) que muito em vida se empenhou para que eu tivesse uma formação profissional forte, companheiro e apoiador de meus estudos, seu exemplo permacece vivo em minhas lembranças; e Ivonete, mãe que sempre dedicou seu tempo à família com seu amor e carinho. É como muita felicidade que faço esta dedicatória a vocês.

À minha irmã Heloisa, por todo o apoio durante minha caminhada de vida.

A meus tios e primos, que apesar da distância sempre trago em minhas lembranças.

A meus Avós (in memorian): Carlos e Isaura e minha Bisavó (in memorian) D. Pipia, que esperavam um dia me ver formado.

À minha querida Viviane, companheira de caminhada, pelo apoio e que, a cada dia, me encoraja a lutar, em particular pelas causas ambientais.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus pela força e proteção amparadora principalmente nos momentos de grande dificuldade.

Agradeço ao professor Dr. Mauro Guimarães pelas relevantes considerações durante todo o trabalho e por todo carinho e dedicação a pesquisa que com muita sabedoria e paciência me fortaleceu e me conduziu durante toda a caminhada e pelos momentos de grande companheirismo nas imersões. Durante todo esse período, me proporcionou um crescimento pessoal e profissional. Agradeço a oportunidade de ter sido seu orientando, uma pessoa que além de um notável educador da EA é um ser de grande iluminação.

À minha família pelo grande amor, ao companheirismo de minha mãe e irmã que nessa pesquisa participou juntamente comigo na transcrição de meus dados. Agradeço a esta família apoiadora em todos os momentos tanto os de felicidade e como os de dificuldade, mas que sempre muito me fortalece. Ademais, puderam compartilhar na leitura de meu texto fornecendo opiniões de grande relevância ao meu estudo.

Em especial à minha querida Viviane, que me fortaleceu nos momentos de minhas angústias durante a trajetória da pesquisa e passou a ser uma grande companheira em minha vida.

Dedico meu amor e agradecimento, que me encoraja em todos os momentos de minha vida e com quem pude partilhar momentos de grande felicidade no nosso curso de mestrado.

Ao Professor Dr. Celso Sánchez, pelas inúmeras contribuições ao meu projeto. Agradeço o grande companheirismo e amizade. Nutro profunda admiração pelo seu profissionalismo e dedicação pelas questões socioambientais e o aprendizado que me proporcionou em relação a cultura Guarani, pelo seu admirável conhecimento, respeito e vivência por tal etnia que me inspirou a entender e compreender os saberes do povo Guarani.

Agradeço a aldeia *Krahô*, em Goatins (TO) e a aldeia *Ara Hovy*, em Itaipuaçu, no Município de Maricá (RJ), por toda a acolhida durante as imersões.

A todos os professores do programa de mestrado do PPGEduc, a ex. secretária do programa Ana e aos colegas de mestrado da turma 2014, que conjuntamente, pude partilhar muitas alegrias, e estudos.

Às professoras do GEPEADS, em especial à professora Dr^a Cristiane Cardoso, sou grato pelo convite para participar desse grupo de pesquisa, o qual me proporcionou um grande crescimento, tanto profissional como pessoal. Grupo que se dedica à EA e, sobretudo, a formar pessoas que contribuem para uma plena cidadania.

Às Professoras Ana Maria Marques e Edileuza Queiroz, pelos encaminhamentos sugeridos, apresentados no decorrer de minha pesquisa e os momentos de grande contentamento vivenciados no grupo de pesquisa.

Aos companheiros de grupo de pesquisa do GEPEADS.

Ao amigo Leandro Henrique de Jesus Tavares, pelas grandiosas contribuições na revisão textual deste trabalho.

Agradeço a acolhida durante imersões no sítio Anahí a Mauro Guimarães, Andrea Guimarães Phebo e a Diego Guimarães pelos momentos de troca e brincadeiras, os quais muito fizeram lembrar minha infância.

Aos amigos: Emerson Puri, Gleice Máira, Carlos Antonio, Flavia Bullé, Patrícia Andrade, George Bravo, Luis Parlermo, Alexandre Assis, Adilson Santos, Leo Manso, e Rosana Silva.

*Há verde louro no teu ventre imenso
Guarda a imensidão de seres diferentes
Um conjunto lindo de vários elementos
Sons e cores vivem harmoniosamente
De onde vem as cores que nas flores vejo
Será que vem do sol, da lua ou dos ventos
Se nem um pintor conhece os tons de cores
Pra pintar as flores com esses pigmentos*

Adão Karai Tataendy

Resumo

FERREIRA, Helder Sarmiento. **A formação de educadores ambientais na ComVivência pedagógica com os saberes da terra.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. RJ, 2015.

Essa pesquisa procurou investigar as práticas e processos formativos de educadores ambientais a partir de experiências e vivências com os Guaranis, na aldeia Guarani em formação *Ara Hovy*, em Itaipuaçu, município de Maricá, no estado do Rio de Janeiro. Refletiu-se sobre a cosmovisão presente na cultura dessa etnia, a fim de apreender os saberes da terra e suas práticas, trazer a tona as epistemologias emergentes, seus saberes da terra e suas cosmovisões. A pesquisa tem como metodologia, a pesquisa-formação de caráter qualitativo. A questão epistemológica da investigação, abordou os paradigmas instituintes das práticas e relações da educação ambiental conservadora. O atual modelo tecnológico proposto a partir das alterações do meio ambiente, conduziu a um processo no qual teve como meta principal a lucratividade. A apropriação dos bens naturais, reflete em um padrão no qual a produção tem como meta atender os anseios consumistas de uma sociedade. O principal valor nessa conjuntura é conforto e bem estar, refletindo em um modelo de sociedade com um padrão individualista e materialista. Portanto, buscou-se compreender e apontar indícios para o processo formativo do educador ambiental, direcionando para o horizonte de reflexão a um novo sujeito ecológico. O educador ambiental imbuído de novas perspectivas paradigmáticas, apropriando-se de sua práxis pedagógica. Sendo a ética, diversidade e respeito às relações com a natureza e outros saberes pontos relevantes cruciais para conceber o processo formativo de desses educadores ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental; processo formativo; saberes da terra.

Abstract

FERREIRA, Helder Sarmiento. **The preparation of environmental educators in teaching with-experiences with the knowledge of the earth.** Dissertation (Master of Education, and Contemporary Contexts Popular Demand) - Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, UFRRJ. RJ, 2015.

This research sought to investigate the practices and training processes of environmental educators from experiences and experiences with the Guarani, the Guarani village in training Ara Hovy in Itaipuaçu, city of Marica, State of Rio de Janeiro. He reflected on this worldview in the culture of this ethnic group, in order to grasp the knowledge of the earth are their practices, bring out the emerging epistemologies, their knowledge of the land and their worldviews. The research has the methodology, qualitative research-training. The epistemological question of research, addressed the paradigms instituting practices and relations conservatively environmental education. The current technological model proposed from the environment changes led to a process in which had as its main goal profitability. The appropriation of natural resources, reflected in a pattern in which production aims to meet the consumerist longings of a society. The main value at this juncture is comfort and well-being, resulting in a model of society with an individualistic and materialistic pattern. Therefore, we sought to understand and point out clues to the formation process of environmental educators, pointing to the horizon of reflection to a new ecological subject. The environmental educator imbued with new perspectives paradigmatic, appropriating their pedagogical praxis. And ethics, diversity and respect the relationship with nature and other relevant issues crucial knowledge to design the formation process of these environmental educators.

Keywords: Environmental education; training process; Earth knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEIER - Centro Estadual Integrado de Educação Rural do Espírito Santo

EA - Educação Ambiental

GAE - Grupo de Agricultura Ecológica

GEPEADS - Grupo de estudo e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade

IM - Instituto Multidisciplinar (IM)

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNACOOOP - União das Associações e Cooperativas Usuárias do Pavilhão 30

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 – Educação ambiental e a formação de educadores ambientais | 26 |
| 1.1- Crise de paradigmas crise civilizatória..... | 36 |
| 1.2- A educação ambiental crítica como alternativa..... | 48 |
| 1.3- A formação de educadores ambientais no contexto de crise de paradigmas..... | 60 |
| 1.4- Outras epistemologias no reencontro com o natural – interculturalidade crítica..... | 64 |
| CAPÍTULO 2 – Os Saberes da terra Guarani | 72 |
| 2.1- Quem são os Guaranis..... | 72 |
| 2.2- Os Guaranis e os saberes da terra Guarani..... | 82 |
| CAPÍTULO 3 – A formação de educadores ambientais na convivência com outra epistemologia | 100 |
| 3.1- O campo, as atividades desenvolvidas e relatos..... | 103 |
| 3.2-Experiências de ComVivência Pedagógica dos educadores ambientais em formação..... | 114 |
| CAPÍTULO 4 – Considerações, demandas e necessidades | 121 |
| 4.1- Contribuições dos saberes da Terra Guarani na formação de educadores ambientais... | 124 |
| 4.2- Educadores ambientais em tempos de crise paradigmática: demandas e necessidades. | 127 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 132 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 137 |
| ANEXOS | |
| ANEXO I – Roteiro de entrevista dos educadores ambientais | 142 |
| ANEXO II – Roteiro de entrevista dos Guaranis | 143 |
| ANEXO III – Pedido de autorização de pesquisa | 144 |

INTRODUÇÃO

A minha trajetória, que me inspirou no universo da pesquisa, despontou nos tempos de graduação em Agronomia. Ao mesmo tempo que muitas disciplinas inclinavam para referenciar uma formação voltada a atender as necessidades técnicas do agronegócio, uma inquietude estava presente em mim. Ao deparar com o mediano debate das questões sociais e antropológicas em minha formação, perguntava-me: como uma formação dentro desse contexto poderia contribuir para a mudança significativa de meu posicionamento diante das atuais demandas de nossa sociedade? Ao perceber que havia a possibilidade de ter uma formação e um posicionamento político diferente do atual padrão, surgiram novos projetos acadêmicos e profissionais que colaboraram a encaminhar novos sentidos para minha formação.

O enfrentamento e o empoderamento, a lutarem contra o atual sistema vigente de exploração exposto pelo “O Capital” (MARX, 1948), vieram a aflorar em minha caminhada. Muitas temáticas, como a Agroecologia, que possui uma abordagem que valoriza os sistemas de produção respeitando as dinâmicas que integram o ecossistema, assim como a Educação Ambiental (EA), que valoriza a formação de sujeitos críticos e transformadores, passaram a contribuir na elaboração de conhecimentos e atitudes em meu universo acadêmico. Dessa forma, a cada momento, me aproximava cada vez mais do universo da educação.

Nessa busca de protagonizar a minha história ao concluir a graduação em Engenharia Agrônoma na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ingressei no Programa de Residência em Agroecologia, pela mesma universidade, desenvolvendo um trabalho de assistência técnica e pesquisa com pequenos produtores no Rio de Janeiro. Realizava as seguintes atividades: seminários e congresso na área e a adoção de práticas agroecológicas em pequenas propriedades, levando ao final do curso o encaminhamento de um processo de certificação orgânica dos produtores cooperados da Cooperativa União das Associações e Cooperativas Usuárias do Pavilhão 30 (UNACOOOP), parceira do Programa de Residência da UFRRJ.

O contato com as lutas campesinas no período da residência contribuiu para minha atuação profissional na educação do campo no Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), no estado do Espírito Santo. A experiência vivenciada na residência colaborou para a realização dos projetos político-pedagógicos do CEIER. Os educandos, em contato com um projeto que valoriza a Educação Ambiental, estabeleciam um diálogo permanente com as questões socioambientais. Princípios como solidariedade e ética no cotidiano do aluno passam

a ser valorizados, mediante a uma práxis libertadora. Esse processo é fundamental para assegurar que o educando se torne o protagonista de sua história, libertando-se da ideologia dominante do pensamento hegemônico¹.

A vivência no CEIER também possibilitou a realização de uma Pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Espírito Santo UFES (concluída em 2010), com trabalho final intitulado “As contribuições da educação do campo na valorização da vida rural”. Na minha formação no programa de Pós-Graduação foram abordadas as seguintes temáticas: Povos, Territórios, Saberes da terra, Movimentos Sociais e Sustentabilidade.

Com o objetivo de afirmar uma lógica crítica, ampliar e dar continuidade às experiências profissionais e acadêmicas, principalmente em relação a temática da educação ambiental, em 2013 ingressei no GEPEADS (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – UFRRJ, *campus* Nova Iguaçu). Neste espaço de debate de temáticas ambientais, me senti motivado a fundamentar continuamente um pensamento dialógico reflexivo, com a finalidade de ponderar e repensar a minha prática docente. Em 2014 ingressei no Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da UFRRJ, com o objetivo de dar continuidade à compreensão da temática da EA e de aprofundar meus conhecimentos com os demais pesquisadores e alunos das demais linhas do programa, a fim de ampliar o debate já desenvolvido em minha prática escolar de educação do campo e na especialização de educação do campo que realizei na UFES.

Somando a essa minha trajetória, ingressei no projeto “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental”², pretendendo com as experiências a serem vivenciadas neste projeto, estabelecer uma reflexão com o campo da dimensão crítica da Educação Ambiental (EA). Percebo que por meio da vivência nas imersões nas aldeias *Krahôs*, em Tocantis e *Ara Hovy*, em Itaipuaçu, no Rio de Janeiro, cada vez mais me sentia motivado a

¹ O conceito de hegemonia refere-se a dominação ideológica de uma classe social em relação a outra, conforme GRAMSCI (1999), esses sistemas sobre as massas populares como força política externa como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida.

² Projeto coordenado pelo Dr. Mauro Guimarães da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)/ Programa de Pós Graduação em Educação : Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) financiado pelo CNPq. Projeto composto por 3 grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS/UFRRJ); Geografia e Povos Indígenas (GEOPOVOS/UFRRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE), o Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur).

incorporar os conhecimentos adquiridos nessas experiências, em relação aos saberes do campo, compartilhados em uma intensa conexão espiritual à terra e com todos os ancestrais que nela coexistem, aos meus atuais e futuros projetos. As reuniões do Grupo de Agricultura Ecológica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (GAE/UFRRJ) eram muito profícuas e foram determinantes para integrarem a dimensão do contexto ambiental às minhas experiências nesta temática. Os debates que nela eram travados referendavam um movimento de vanguarda da resistência a um modelo de agricultura tecnicista, que propiciou à minha militância ambientalista pensar numa educação ambiental crítica, relacionando-a às minhas práticas pedagógicas. Segundo Leff (2010), a crise ambiental que se instituiu em nosso tempo coloca-se como um limite para o crescimento, pois o atual modelo torna-se insustentável e intolerável. As diferenças socioambientais, em virtude do crescimento populacional mediante a um contexto de expansão dos mercados em conjunto de técnicas, refendam um projeto educacional pautado em modelos matemáticos, no qual prontamente faz referência à técnica, ao equilíbrio dos sistemas.

É possível apontar uma crítica ao paradigma de modelos hegemônicos de nossa sociedade, no que diz respeito à educação ambiental, em estudos de Guimarães (1995; 2000; 2004). Guimarães (2004) aponta a inevitabilidade de conjecturar a educação ambiental sob o aporte de um novo paradigma: a teoria da complexidade de Edgar Morin. Ademais, indaga o modelo civilizatório respaldado na lógica antropocêntrica, segundo a qual o ser humano é um ser dominador em sua relação com a natureza, colocando para a educação ambiental a organização de um novo paradigma na convivência entre os sujeitos sociais e o ambiente em que coexistem. Neste sentido, conhecimentos e valores tornam-se fundamentos educativos relevantes, que abordados criticamente concorrem para edificar um modelo que não contribua para aniquilar o meio ambiente.

Dessa maneira, não pensamos nos problemas socioambientais de modo complexo. Como a crise ambiental constitui-se de uma crise civilizacional, a solução não passa pela continuidade de um racionalismo teórico e instrumental, que edifica e desconjunta o mundo. É essa crise civilizacional que referenda uma proposta conservadora de Educação. A fim de responder o problema de pesquisa, no qual a crise socioambiental desvela o conhecimento hegemônico atual de mundo, uma crise epistemológica, pretendi verificar, por meio de outra epistemologia, se há o reconhecimento dos saberes da terra e sua importância para a complexidade ambiental. A epistemologia da modernidade não possui elementos que referenciem a resolução da crise socioambiental que os saberes da terra dos Guaranis possuem para incorporar aos processos formativos da educação ambiental. Trago o seguinte

questionamento: os saberes da terra representam uma potencialidade epistemológica frente ao conhecimento científico da modernidade na atualidade?

Sendo assim, apresento como objetivo geral dessa pesquisa: analisar elementos da cultura guarani, que podem ser referenciados no processo de educadores ambientais e também os elementos dos saberes da terra Guaranis, que podem ser utilizados como referenciais epistemológicos e pedagógicos para a formação de educadores ambientais. Foi nosso interesse abordar nessa dissertação a contribuição epistemológica dos saberes da terra, oriundos dos conhecimentos tradicionais referendados nos saberes indígenas guaranis, no confronto e complemento à epistemologia da modernidade, para pensarmos o reencontro com o natural³. Para atingir este objetivo geral, proponho como objetivos específicos:

- discutir a crise ambiental, identificando a importância da educação ambiental na crise ambiental e civilizatória;
- identificar que elementos da cultura guarani compõem os saberes da terra Guarani.
- apresentar outras perspectivas epistemológicas que possam ser inseridas no processo pedagógico de formação dos educadores ambientais e contribuir na construção de novas relações entre a sociedade e a natureza na ação desses educadores.

Cabe a seguinte indagação: estamos vivendo um processo de disjunção, redução e a abstração que nos priva de refletirmos sobre nós mesmos? Portanto, como problema de pesquisa, trago que na atualidade o pensamento hegemônico, ao afirmar o conhecimento científico, acarreta na exclusão de outras formas de conhecimento gerando um epistemicídio⁴. Utilizando-se de procedimentos e métodos validados como científicos, negligencia-se os saberes tradicionais, não valorizando os costumes alternativos. A sociedade moderna tem intensificado o processo de desvalorização e exclusão dos saberes tradicionais por não referenciar tais valores. O ideal de modernidade se sobrepõe a essas comunidades, negando toda uma compreensão construída em outros contextos históricos e culturais.

³ “Entendemos neste estudo o reencontro com o natural, como a realização de ambientes educativos de experiências vivenciais no processo formativo de educação ambiental. Vivências que se dão a partir de outras epistemologias e cosmovisões em que o sentido de integração ser humano, coletividade e natureza seja para essas centrais.” (Projeto Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental – Guimarães, 2014).

⁴ Compreendemos epistemicídio como a subalternização do saber ao conhecimento; ou seja, ele acarreta a morte de um conhecimento local por uma ciência alienígena. Tenho vindo afirmar que nos encontramos em uma fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujo sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós modernidade. Tenho mantido que essa transição é sobretudo evidente no domínio epistemológico: por baixo de um brilho aparente, a ciência moderna, que o projeto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual, tem se vindo a converter, ela própria, num problema sem solução, gerador de recorrentes irracionalidades. Penso hoje que essa transição paradigmática, longe de se confinar ao domínio epistemológico, ocorre no plano societal global. (SANTOS, 1994)

O paradigma da modernidade referenda um projeto sociocultural, que incorpora muitas contradições. Esse paradigma não se desenvolve de forma linear, pois carrega uma caracterização imbuída do colapso do processo da modernidade, incorporado ao processo do desenvolvimento e da trajetória do capitalismo. Segundo Santos (1998), o contrato social⁵ é o esclarecimento de uma articulação dialética entre a regulação e emancipação social que se reproduz pela polarização constante. A sociedade está aparelhada em uma base de valores que vivencia o juízo crítico de inclusão e exclusão.

Contudo, o paradigma social, político e cultural ocasiona um período de grande insegurança, que prejudica não só as formas da organização operativas, como também os pressupostos em que assenta. De fato, essa turbulência é tão significativa que gerou uma verdadeira crise do contrato social. Essa crise, por sua vez, constitui um dos traços mais característicos da transição paradigmática. (SANTOS, 1998)

O modelo atual de sociedade tem privilegiado a informação e o conhecimento científico, o que vem produzindo o aniquilamento dos saberes tradicionais. A ciência tem determinado a valorização do empirismo e da lógica, segundo um pensamento baseado na racionalidade científica. Este ponto de vista vem a configurar um erro de percepção e compreensão da realidade, e essa racionalidade tem encaminhado a interpretações reduzidas e simplificadas do real, o que nos leva a uma cegueira, acarretando num estreitamento de uma tomada de consciência e da organização do saber. O uso centrado na supervalorizado da razão tem conduzido a uma falsa percepção e levado à mutilação do conhecimento.

A pesquisa qualitativa vem atender a pressupostos da especificidade da pesquisa em que não é possível a sua quantificação. O enfoque da pesquisa qualitativa estabelece uma estreita associação entre sujeito e objeto. Segundo Triviños (1987), a participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida apropriada da comunidade com todas suas coisas essenciais e acidentais, mas seu ato é disciplinado, encaminhado por princípios e estratégias gerais.

Na pesquisa científica, a revisão bibliográfica é a primeira etapa a ser realizada, com o objetivo de revisar a literatura existente a cerca de um assunto, a compreensão dos autores que discorrem sobre essa temática, para que o pesquisador não realize uma pesquisa idêntica já realizada. (MACEDO, 1994, p.13)

⁵ Segundo Santos (1998), a pergunta pela necessidade de organização e regulação entre os indivíduos surge quando as relações predefinidas, num mundo estruturado dentro de uma concepção teocêntrica, começam a não mais se sustentar. Nesse sentido, o contrato social é um produto da modernidade. Dentre os autores clássicos para a constituição do contrato social vamos encontrar Hobbes, Locke e Rousseau, todos eles comprometidos, à sua maneira, com a busca por um novo jeito de ser e de se compreender num mundo que não era mais o mesmo. Santos (1998) dirá que o contrato social é “a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental”.

A investigação iniciou a partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como principais referências os seguintes autores: Arroyo (1999), abordando a praxis pedagógica, levando em consideração outros paradigmas para a educação ambiental crítica. Brandão (1990) faz-se relevante a interpelar as relações de territorialidade e seus significados para a cultura guarani. Freire (1978, 1987, 1989, 2011, 2014), debater a conscientização dos sujeitos e a dimensão de coletividade em prol de uma relação dialética para a libertação do ser humano. Guimarães (1995, 1996, 2000, 2004, 2006, 2012), traz a concepção da vertente da educação ambiental crítica a alicerçar a orientar projetos distintos de educação. Leff (2001, 2002, 2010), aponta a articulação das ciências para uma relação natureza-sociedade a fundamentar o saber ambiental para a construção do conhecimento interdisciplinar ao diálogo de saberes. Loureiro (2006, 2011, 2012), analisa que a educação ambiental revela o sentido do embate à negação da homogeneidade simplificadora, e o apreço à diferença de ideias e modos de viver são essenciais e coerentes com a visão de ambiente enquanto complexidade de mundo. Marx (2012) traz a percepção das desigualdades sociais pela relação do capital e seu antagonismo de classes. Meliá (1959, 1990), expõe a percepção da alteridade e relação à conservação dos seus costumes e como argumentos baseados na cosmovisão guarani. Morin (2002, 2003, 2005, 2006) demonstra a necessidade de repensar a civilização ocidental, sua modernidade, a fim de reencontrar a conexão da essência do ser humano com a natureza, Santos (1994, 1997, 2006), necessitamos de uma sociedade mais justa. O paradigma da modernidade não leva em consideração que as aspirações por liberdade, igualdade e a fraternidade reflitam em um esforço de emancipação social. Walsh (2002). Chama a atenção a colonialidade que retrata a um padrão no qual as relações são construídas e estabelecidas em um padrão de dominação e poder, no qual inferioriza um grupo em detrimento de outro grupo, a produzir estruturas socioeducacionais, que preparem os "oprimidos" a reprovarem as condições de opressão e desumanização.

A crise socioambiental origina-se de um processo histórico, no qual as referências sobre a natureza são moldadas segundo as necessidades do ser humano. Conforme Leff (2010), assim, construiu-se uma cognição de conhecimento, uma analogia que objetivava o mundo; a natureza deixou de ser ela mesma para ser um objeto científico, objeto de conhecimento, matéria-prima e meios de produção.

Os problemas socioambientais estão sendo analisados em uma perspectiva hegemônica, cujas responsabilidades e compreensão desses problemas se realizam segundo uma visão simplista e reducionista que decompõe e fragmenta a questão, fazendo parecer que

para o encaminhamento das resoluções da problemática basta o somatório das partes que foram anteriormente separadas. Segundo Guimarães (2008), o meio ambiente não se constitui apenas no somatório das partes, por ser um conjunto complexo em que presenciamos uma distinção de arrolamentos concorrentes, antagônicos e complementares entre as partes, as partes e o todo e o todo e as partes, reciprocamente.

É necessário termos a concepção de que o meio ambiente em sua complexidade é um bem comum de todos. Sendo assim, é mister assegurar que as necessidades coletivas estejam garantidas, e não apenas de uma parcela reduzida da sociedade. Todos possuem igualmente o direito de usufruir o meio ambiente a partir de relações justas e equilibradas. É substancial levar em consideração que as aspirações por liberdade, igualdade e a fraternidade traduzam em um esforço de emancipação social.

É nesse sentido que os sistema técnico hegemônico aparece como algo absolutamente indispensável e a velocidade resultante como um dado desejável a todos que pretendem participar de pleno direito, da modernidade atual. Todavia, a velocidade atual e tudo que vem com ela, e que dela decorre, não é inelutável nem imprescindível. Na verdade, ela não beneficia nem interessa à maioria da humanidade. (SANTOS,2006, p.61)

A necessidade de contextualizarmos o entendimento simplista e reducionista, que favorece a relação perversa de exploração do meio ambiente, remete a buscarmos um novo paradigma em relação a problemática socioambiental, confirmado em uma educação ambiental crítica.

Loureiro (2012) salienta que na educação ambiental, a negação da homogeneidade simplificadora e o respeito à diferença de ideias e modos de viver são fundamentais e coerentes com a visão de ambiente enquanto complexidade de mundo.

É primordial nos distanciarmos do pensamento simplificador, e passemos a perceber as relações socioambientais de forma complexa. A necessidade do pensamento complexo se impõe na sociedade por meio da reflexão que leve em consideração as ambiguidades, a fim de encaminhar a suprimir a simplificação que induz ao um racionalismo instrumental afeito ao atual modo hegemônico de organização social.

De acordo com Morin (2005), a primeira questão é acreditar que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade. A complexidade surge, é verdade, onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento.

Para o equilíbrio das relações sociedade-natureza é imprescindível que o processo educativo esteja pautado em relações dialógicas entre o ser humano em sociedade com a

natureza. Superar a visão conflitante de produção de bens, em que a natureza é significada como recurso natural para a sociedade humana, permitirá uma contínua interação harmônica das relações sociais, humanas e biológicas com a natureza.

Para tanto, buscamos encaminhar essas discussões no desenvolvimento da pesquisa, e com o objetivo de proporcionar ao leitor o entendimento da metodologia científica ressaltamos as ideias das autoras Marconi e Lakatos (2003) com o fim de sustentar os pensamentos aqui abordados. Com o propósito de contextualizar os saberes da terra, nos apropriamos de autores como Meliá (1990), Jacupé (2001) e Ladeira (2007), que apontam questões que fomentam o debate de tais saberes. Meliá (1990), nos faz perceber, através dos poemas guaranis, a perspectiva epistemológica desses saberes e, conforme os entrevistados indígenas na pesquisa, as tradições guarani são transpassadas por elementos místicos e de íntima vinculação com a mãe terra, por meio das visões e percepções presentes em seu modo de vida.

A fim de proporcionar o entendimento do problema de pesquisa, mediante o estudo bibliográfico, a investigação ponderou sobre elementos da cultura guarani, de forma dialógica, com as observações participantes do pesquisador durante os trabalhos de campo. Tal metodologia proporcionou no universo de pesquisa a participação direta de integrantes da comunidade Guarani acompanhada, e dos educadores ambientais participantes do processo de formação.

A pesquisa de campo foi estruturada em experiências vivenciadas em imersões realizadas no sítio Anahí em Areal, no Rio de Janeiro e a vivência de três dias na aldeia em formação *Ara Hovy* em Itaipuaçu, no município de Maricá, no Rio de Janeiro, experiências que compõem o Projeto “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental”, sendo realizadas posteriormente quatro visitas e um dia de oficina na aldeia.

As entrevistas⁶ e gravações foram realizadas a partir de uma etapa introdutória e preparatória, explicitando os objetivos do projeto. As entrevistas foram semi-abertas, com ampla participação dos entrevistados, e foram conduzidas de forma que o universo do entrevistado fosse respeitado. Elas foram realizadas com os quatro Guaranis da aldeia em formação *Ara Hovy* e com 2 pesquisadores e 3 educadores ambientais, que participaram da

⁶ O uso da entrevista nessa pesquisa de mestrado teve por objetivo coletar informações a entender as percepções dos entrevistados e aparar o referencial teórico desse estudo. A referida pesquisa por envolver seres humanos, a fim de garantir o princípio ético da investigação, procurou-se manter o sentido ético que o referido estudo exige. Desde a seleção dos entrevistados, a forma que os entrevistados foram conduzidos a participar, foi garantida-lhes a livre escolha de participação, sendo esclarecido o objetivo da entrevista e da pesquisa mediante a um roteiro indicado, atendendo as normas do Ministério da Saúde e do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (Brasil, 1977). Nessa pesquisa foi garantido aos entrevistados o anonimato a todos os participantes.

vivência nas imersões, durante o processo de formação de educadores, do Projeto “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental”. Segundo Cosaro e Molinari (2003), a imersão tem a finalidade de proporcionar ao pesquisador um papel interpretativo das ações do cotidiano “a fim de que a compreensão das ações estabelecidas no cotidiano através da observação e da análise dentro do contexto social que estejam ocorrendo”. Portanto, a vivência no cotidiano da aldeia refletiu em uma multiplicidade de significados que tomam um sentido maior quando juntarmos as informações de forma integrada.

Desse modo, em sua condução durante as entrevistas, procurei manter a postura ética que uma pesquisa exige, valorizando a diversidade de saberes e negando o possível uso utilitarista da pesquisa científica. Conforme Demo (2000), apesar do conhecimento possuir uma grande potencialidade, atualmente tem servido a minorias e tem sido usado em prol de, muitas vezes, imbecilizar, torturar e manipular.

Portanto, procurou-se estabelecer oposição ao modelo de educação ambiental conservadora que não evidencia as relações socioambientais, a autonomia intelectual não se consolida como parte pertinente desse processo. A questão de estudo dessa pesquisa ao propor identificar e analisar os elementos dos saberes da terra, tem potencialidade de referendar uma EA crítica? Para tanto, é pertinente pesquisar outras visões de mundo, baseado em outro referencial epistemológico, a partir dos saberes da terra Guarani, que traga indicativos para pensarmos uma outra epistemologia, diferenciada do pensamento hegemônico. Isto nos parece relevante para a construção de uma educação ambiental crítica, que contribua com o processo de transformação da atual realidade socioambiental.

Guimarães (2000) compreende essa vertente da educação ambiental crítica, que conforma um novo projeto de educação, como a que sinaliza os distintos projetos de sociedade, e aponta a opressão do ser humano e da natureza, mediada por relações de poder estruturantes do modo de produção e consumo hegemônico e globalizado da sociedade contemporânea.

O olhar do pesquisador ele vai além dos princípios metodológicos estabelecido pela pesquisa, é necessário realizar um caminhar a fim de legitimar a realidade social a ser pesquisada. Portanto uma atitude neutra permite ao pesquisador encaminhar uma avaliação preocupada com crítica e autocrítica para o amadurecimento constante da pesquisa. (GOLDENBERG, 2004, p. 49)

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da

ação social. Contrapõem-se, assim, à incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e da singularidade dos que não podem ser identificados através de questionários padronizados.

Foi, portanto, realizada uma análise qualitativa em atributo das questões e dos objetivos dessa pesquisa apresentada. Como procedimentos metodológicos realizei uma pesquisa bibliográfica, em referência às concepções de educação ambiental, a crise de paradigmas, delineando pontuar teorias e concepções abordadas nesse campo de estudo, verificando estudos anteriores analisados e publicados em livros e artigos científicos.

A fim de avançar os estudos bibliográficos, as perspectivas abordadas na etapa seguinte, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com os pesquisadores e educadores participantes desse projeto. As entrevistas foram efetuadas por obtenção de áudio. Foram selecionados Guaranis que pertenciam a aldeia *Ara Hovy* e pesquisadores e educadores ambientais, participantes envolvidos diretamente com o processo formativo (ANEXO I), objetivando informação pertinente às cosmovisões dos Guaranis em relação à integridade dos saberes da terra e o seu pertencimento ao seu *tekoa*, correlacionando ao problema da pesquisa. No ANEXO II foram entrevistados pesquisadores e educadores ambientais durante oficinas de formação do projeto “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental”.

Ao longo das observações-participantes do cotidiano das cosmovisões durante o campo, juntamente com as anotações do diário de campo, pude descrever minhas impressões sobre as visões sagradas dos Guaranis, vivenciando os saberes da terra. As análises das entrevistas, acerca das percepções dos educadores ambientais em formação, foram fundamentais para captar suas percepções a respeito da participação nas vivências e da potencialidade de dialogar com os saberes da terra. A interatividade entre os professores e Guaranis foi crucial para a construção dessas concepções.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos: No primeiro capítulo denominado “Educação ambiental e a formação de educadores ambientais”, trago a interlocução da questão ambiental e o contexto de crise de paradigmas; a educação ambiental e a sua relação, em oposição frente ao modelo tecnológico e científico, como potencialidade para a construção da sustentabilidade socioambiental; e o debate da formação de educadores ambientais frente a uma práxis libertadora, em uma perspectiva de visão integrada da natureza.

O segundo, nomeado “Os saberes da terra Guarani”; apresenta quem são os Guaranis, traz a descrição dos seus saberes da terra e a sua centralidade na relação com a natureza. De acordo com análise dos poemas guarani referenciei, segundo a sua cosmovisão, a abordagem

das suas narrativas em relação aos saberes da terra Guaranis, No intuito de propiciar a compreensão da diversidade cultural e linguística em relação aos conhecimentos sobre a terra, trago a análise dos poemas: *Ayvu rapyta*, *Yvy Tenonde* e *Poã Reko Achy*, de Bartolomeu Meliá, propiciando um sentimento de empatia em relação a um modo diferenciado de pensamento e despontando onde se encontram os saberes da terra Guarani através da importância do *Tekoa*, revelando-se como uma prática educativa dos educadores ambientais em relação ao conhecimento e de estar no mundo. Oportunizando a EA a referenciar as experiências sobre a terra Guarani, a práxis do educador ambiental, em uma perspectiva mais integrada à natureza, a fim de pensar a questão da nova relação ser humano-sociedade-natureza.

No terceiro capítulo, intitulado “A formação de educadores ambientais na convivência com outra epistemologia”, em concordância com as narrativas desveladas nas imersões e entrevistas com os Guaranis e educadores em formação, busquei pensar a formação de educadores ambientais em uma perspectiva mais integrada com a natureza. Procurei fundamentar uma base epistemológica ampliada pelo diálogo de saberes, para pensar epistemologicamente princípios pedagógicos que contribuam na consolidação da vertente crítica da educação ambiental.

No quarto apresento as considerações, demandas e necessidades, com o propósito de atender as demandas para que o educador ambiental tenha um olhar crítico ao atual modelo de organização social e modo de produção capitalista. Aponto as considerações da necessidade da formação de um sujeito integrado por relações sustentáveis. O pensamento reflexivo e práticas criativas revelou-se uma necessidade do processo formativo dos educadores, em consonância com a potencialidade da ComVivência Pedagógica com outras epistemologias, promovendo o objetivo de ressignificar as leituras-mundo e fomentar o questionamento da atual realidade, em razão da possibilidade de ampliarmos as formas de enfrentamento da atual crise socioambiental.

O uso da entrevista⁷ nessa pesquisa de mestrado teve como objetivo coletar informações para entender as percepções dos entrevistados, amparada no referencial teórico desse estudo. A mencionada pesquisa, por envolver seres humanos, com a finalidade de garantir o princípio ético da investigação, procurou-se manter a ética que o referido estudo exige. Assim, desde a seleção, bem como na forma que os entrevistados foram conduzidos a fazerem parte, foi

⁷ Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004)

garantida a livre escolha de participação. A entrevista foi realizada mediante um roteiro indicado atendendo as normas do Ministério da saúde, Conselho de Nacional de Ética em Pesquisa (BRASIL, 1977), sendo garantido aos entrevistados o anonimato de todos os participantes.

Nas considerações finais, retomamos as questões de estudo iniciais, mediante os resultados da análise de dados produzidos ao longo da investigação, com o interesse de sintetizar os objetivos delineados na pesquisa, de como os saberes da terra tem a potencialidade de contribuir na formação dos educadores ambientais e apontando novas questões surgidas no desenvolvimento desse campo de estudo.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS.

O atual modelo imposto por esse modo de organização social já está dando sinais do seu colapso. A crescente extração de recursos naturais, para atender o processo industrial, está levando a um esgotamento dos ambientes naturais. A geração de resíduos do processo produtivo e das concentrações urbanas configura uma grande problemática com a qual nem sempre a indústria e os governantes lidam de forma adequada.

A ideologia hegemônica do capital ratifica uma dinâmica na qual a produção de bens de consumo está atrelada aos anseios da crescente necessidade de acúmulo de capital, configurando a necessidade econômica como principal motivação desse sistema. O fortalecimento desses princípios, espaços de individualidade na perspectiva da classe dominante, passa a ser o principal espaço de convívio social. Em cabimento à práxis social de uma convivência plural, sem hierarquia de horizontalidade dialógica, não poderá ser vivenciada em sua plenitude.

A lógica do capital não permite que haja a formação de um pensamento que leve em consideração os interesses populares. A classe subalterna, que luta contra essas condições, é oprimida pelo pensamento hegemônico e o antagonismo dela com as elites é silenciado. É essencial desvelar a desigualdade social através da noção de classe, levando em consideração os antagonismos e as relações de poder, a fim de criar um espaço no qual os subalternizados não vivenciem uma relação de exploração pelas elites.

Como soldados da indústria, estão sob vigilância de uma hierarquia completa de oficiais e suboficiais. Não somente escravos da classe burguesa, do Estado burguês, mas diretamente a cada hora, escravos da máquina, do contramestre e sobretudo, do dono da fábrica. (MARX, 2002, p.19)

Uma sociedade moldada no protótipo de desenvolvimento capitalista, cujo modelo baseia-se na produção de bens e acumulação concentrada de capital, imagina-se que os recursos estão sempre presentes para atender ao processo produtivo. Contudo, constatamos que esse modelo promove grandes distúrbios socioambientais. Tal indiferença a esses problemas leva um pequeno grupo a ostentar a riqueza acumulada, ao passo que grande parcela da população mundial encontra-se em extrema pobreza.

A relação estabelecida pela racionalidade do capital em nossa sociedade de inculcação ideológica gera uma subjetividade para que admiremos o processo de acumulação de bens. No intuito da valorização da estrutura do pensamento individual, em detrimento do pensamento

coletivo, é estruturante que haja a organização social, a fim de que os direitos da coletividade vêm se fazer como direito de fato.

Os interesses da propriedade privada tem se sobreposto diante dos anseios da coletividade. É fato que a produção gera riqueza e essa, de forma secundária, atende às necessidades humanas, porém de forma desigual, ao passo que quando esta mesma necessidade for atendida, leva a criar novos anseios. Essa dinâmica intrínseca à lógica do capital vem se acentuando ao longo da história, através de desequilíbrios ambientais, sociais e psicológicos. Esse modelo de produção é incapaz de evitar esses efeitos devastadores. Apropria-se da natureza induzindo a extrair cada vez mais bens naturais, e descartando crescentemente seus resíduos, alimentando uma dinâmica social degradante ambientalmente.

Apesar das atividades industriais produzirem riqueza, e por serem acumuladoras de capital e concentrada de bens, proporcionam grandes desigualdades entre classes e nações. Alguns desses países, por suas carências econômicas e dependências, se submetem a serem recebedores do lixo das nações industrializadas. Paralelamente a esse processo, as pátrias desenvolvidas passam a consumir em escala crescente e, em consequência, degradam o meio ambiente de forma ascendente, para atender aos anseios de um modelo de sociedade baseada em um padrão consumista.

O pensamento hegemônico tem estabelecido, em prol do crescimento econômico, sua base de produção em um modelo capitalista, com o alicerce tecnológico embasado no desenvolvimento científico e atrelado ao aumento da produção e produtividade. O conhecimento, em uma base científica, tem proporcionado os processos produtivos mais competitivos e cada vez mais especializados.

Mas, a partir do momento em que um grupo subalterno tornar-se realmente autônomo e hegemônico, suscitando um novo tipo de Estado, nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, isto é, um novo tipo de sociedade e, conseqüentemente, a exigência de elaborar os conceitos mais universais, as mais refinadas e decisivas armas ideológicas. (GRAMSCI, 1999, p. 225)

Esse modo de produção e organização social é referendado no conhecimento científico, estabelecendo um paradigma do saber disjuntivo e produtivista, que ao ser instrumental para essa racionalidade, hierarquiza-se como validador da verdade e do que é real.

O pensamento hegemônico estabelece que o saber é dado pelo conhecimento científico, com seus procedimentos e métodos como caminhos únicos, que são transpostos hegemonicamente às atividades práticas cotidianas. Dessa forma, sistematicamente o pensamento hegemônico negligencia, inferioriza e exclui os saberes tradicionais, por eles ditos

“primitivos”, não valorizando os estilos alternativos tradicionais de vida mais próximos e integrados à natureza.

(...) conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1999, p. 103)

O processo capitalista desnatura a sociedade por negligenciar tais valores, assim o ideal de modernidade tem se sobreposto a estas comunidades tradicionais, não havendo um reconhecimento e compreensão de seus contextos históricos e culturais. Esse embate hegemônico precisa ser levado a curso por uma Educação Ambiental que seja crítica, emancipatória e transformadora.

Para além do propósito de dismantlar o modelo econômico dominante, trata-se de destecer a racionalidade econômica entretecendo novas matrizes de racionalidade e adubando o solo da racionalidade ambiental. Isso leva a uma estratégia de desconstrução e reconstrução; não a fazer explodir o sistema, mas a re-organizar a produção, a desvincular-se das engrenagens dos mecanismos do mercado, a restaurar a matéria debruçada para recicla-la e reordená-la em novos ciclos ecológicos. (LEFF, 2010, p. 63)

Em relação à crescente poluição e o encaminhamento da esgotabilidade dos bens naturais, não há dúvida de que a produção de mercadorias para atender o conforto de uma minoria dessa atual sociedade leva a relações socioambientais desiguais e conflitantes. O precursor das dinâmicas dominantes das relações empresarias na sociedade é a mera produção e consumo crescente de mercadorias. Entretanto, é notória a capacidade que os grandes conglomerados econômicos, sem abrir mão da produção a qualquer custo, apresentam ao empreender esforços para reestabelecerem significados de uma “nova” relação com o meio ambiente. Empreender ações de cunho aparentemente justas e conservacionistas socioambientalmente, por meio de algumas medidas compensatórias ou de créditos de carbono, dentre outras, não irá resolver a gravidade da degradação socioambiental do quadro vigente, sendo tudo isso pautado a partir dos mesmos referenciais paradigmáticos da modernidade.

Compreendemos a importância imperiosa da preservação dos bens naturais, sendo que grande parte dos problemas socioambientais tem origem em fatores socioeconômicos, culturais e políticos. O que, para o encaminhamento do enfrentamento de tais problemas, não pode ser constituída mediante a uma visão simplista de implementar metodologias técnicas para reparar os danos causados pelas atividades potencialmente poluidoras, degradantes do meio ambiente.

O atual modelo tecnológico proposto, calcado no domínio e exploração da natureza, conduziu a um processo que teve como meta principal a lucratividade e a acumulação crescente

de capitais. A apropriação dos “recursos” naturais conjectura um padrão, no qual a produção tem como meta atender aos anseios consumistas de uma sociedade, que tem como principal valor o conforto e o bem-estar material dos que podem consumir, cogitando um modelo de sociedade com um padrão individualista e materialista.

No mérito desses posicionamentos, o debate da questão socioambiental ganha uma relevância na esfera das políticas públicas, decorrente da complexidade dos desdobramentos dos problemas e conflitos socioambientais que tem se constituído na atualidade. Podemos perceber uma crise de valores na atual sociedade e a nitidez do incipiente debate socioambiental, que acarreta a preocupante perda da qualidade de vida humana e ambiental. Dentro de uma dinâmica na qual o crescimento econômico deve ocorrer a qualquer preço, o quadro de crise implantado, além de propiciar degradação socioambiental, traz grandes desigualdades entre os povos e nações.

A lógica mercadológica nos impõe parâmetros em relação ao ambiente natural, que, ao se expandirem em todos os espaços, induzem a desconstrução de valores presentes em comunidades tradicionais, evidenciadas pela centralidade de suas relações, em equilíbrio com a natureza. Entender os princípios ecológicos e as condições de degradação dos ecossistemas traz o entendimento da gravidade da perda de biodiversidade. Tal fenômeno não está relacionado apenas a uma questão ecológica, que se relaciona eminentemente com os impactos antrópicos ocasionados aos sistemas naturais em sua diversidade, mas também aos sistemas culturais diversos ao da modernidade.

Em uma época de economia globalizada, vivemos um clima de insegurança no qual a miséria e as desigualdades sociais, as perseguições e a intolerância religiosa tornam-se crescentes e em escala planetária. A agressividade nas relações pessoais encaminha-se a extremismos, que por vezes beiram ao fanatismo pela disputa de poder. Os “recursos” naturais vêm a configurar a principal moeda de troca, sendo necessário um olhar mais dinâmico e plural, principalmente das questões sócio-políticas.

A falta de equidade social se manifesta no efeito das políticas públicas, que têm negligenciado as desigualdades sociais e aprofundado nos países pobres, a insustentabilidade desse atual modelo socioeconômico. Referendar o crescimento econômico como política de desenvolvimento é fomentar o investimento em mercado de capitais, que sobretudo concentra a riqueza em detrimento de poucos, agravando a crise socioambiental.

Ao afirmar que a vida pode ser quantificada, mensurada e norteadas pelos princípios mercadológicos, bem como na simples valoração dos bens ambientais, estamos entendendo e moldando este pensamento racionalista na ideia de que podemos regular, controlar e equalizar

a preservação ambiental, como forma de mediar e justificar as necessidades de uso destes recursos.

Negligenciar os princípios inerentes ao equilíbrio dos ciclos da natureza, em favor dos valores de dominação, exploração e acumulação de bens naturais, está ideologicamente presente na racionalidade instrumental de desconsiderar o valor ontológico da integração ser humano-natureza. Impor essa racionalidade como sendo a totalidade do pensamento ao senso comum, converge a um processo de hegemonização dessa racionalidade. Valores que, no âmbito cultural de significação de mundo e nos princípios da ética, passam a estar comprometidos com a lógica do capital.

(...) em nome da objetividade e da busca de um conhecimento que pudesse ser traduzido em leis gerais, a racionalidade moderna acabou expulsando a complexidade. Afirmou-se uma visão dualista e mecânica do mundo e da natureza. As máquinas, como o telescópio e o relógio, foram os protótipos da pretensão moderna de capturar a realidade e manipulá-la como uma engrenagem. (CARVALHO, 2012, p. 116)

Atualmente, o ambiente natural e as espécies que constituem biomas encontram-se ameaçadas. O processo de hegemonização sobrevém de forma planetária e acaba repercutindo na área da educação. As origens e discernimentos pertinentes a esta propõem elaborar uma perspectiva abrangente, no qual o homem é um sujeito social e está em constante relação com todos na sociedade e no meio ambiente.

Os desequilíbrios ambientais vão muito além do princípio, segundo o qual os problemas ambientais partem de uma lógica de “fenômenos naturais catastróficos”. Resolver tais problemas não consiste em meramente adotar princípios técnicos, de intervenção no ambiente, mediante condutas conservacionistas. Esse posicionamento representa uma visão reducionista determinada pelo pensamento hegemônico. Pressupõe-se que as soluções devem ser sociopolíticas, e o exercício da cidadania demonstra que o meio ambiente é um espaço de coletividade.

Devemos ter cuidado e atenção quando é induzida a responsabilidade da crise ambiental. Esta crise revela que a degradação em relação à exploração insustentável desses bens naturais está associada a uma racionalidade do pensamento perante a complexidade das questões ambientais. Quando delegamos ao ser humano a responsabilização dos danos ambientais, indiretamente fazemos a responsabilização de comunidades ancestrais, como as indígenas, o que se configura como uma grande distorção e um desvio do foco para o entendimento que as comunidades indígenas possuem com o meio ambiente.

Há ainda um último aspecto a se considerar sob o olhar político-ideológico: afirmar e naturalizar o discurso de que a humanidade degrada não é algo

neutro ou ingênuo. Ao ser propagado, permite que se faça uma leitura aparente, fenomênica, da crise, sem se buscar os nexos causais de fundo. E isso nos leva a não atribuir responsabilidades específicas a classes, grupos, governos e Estados nacionais que interferem de modo desproporcional no processo de uso da natureza. Até mesmo em textos científicos que primam pelo rigor da pesquisa fica-se na superficialidade e em um raciocínio tautológico (os homens degradam, logo, a degradação é causada pelos homens). (LOUREIRO, 2012, p. 25)

O encaminhamento da problemática socioambiental tem demonstrado que o debate de tais questões reproduz opiniões que estão comprometidas com o senso comum. Em virtude dessa conjuntura, o acordo tem sido o modo recorrente de atingir o consenso. A forma de convergir as diferentes opiniões e projetos a uma mesma opinião exclui a potencialidade do diálogo e do debate e oculta as contradições do sistema. O conflito de ideias e opiniões é estruturante para delinear o debate, que se constitui como fundamental para planejar o enfrentamento da atual crise de uma sociedade, que é eminentemente conflitante. O consenso descaracteriza no indivíduo a intencionalidade de sua ação, por ser elemento integrante do meio social ao qual ele pertence, e tal atitude causa alienação.

A formação do consenso em uma concepção funcionalista despersonaliza o indivíduo em sua ação intencional como participante da sociedade, resultando em alienação, já que o indivíduo perde espaço para escolhas livres e interpretações pessoais dos fenômenos sociais. Portanto, uma visão de consenso sobre a Educação Ambiental, seus objetivos, princípios e diretrizes de atuação na sociedade, podendo vir a servir de roupagem a qualquer linha de pensamento ou “visão social de mundo”, perde todo valor crítico para analisar e elaborar propostas para a superação da crise segundo os interesses populares. (GUIMARÃES, 2000, p.36)

Segundo Leff (2010), a ciência coordena um germinado desafio: assinalar as questões éticas e morais da ciência moderna, cujo campo de abrangência apresenta um grande poder de conduzir a humanidade, exercendo um controle de todos a partir das novas descobertas científicas, bem como a primordialidade epistemológica de um novo paradigma a romper a fronteira do determinismo e da simplificação, que gere uma “racionalidade ambiental”. Para isso, é fundamental mergulhar nas raízes da problemática socioambiental, a fim de entender suas causas e interconexões, em particular, em sua inserção epistemológica.

[...]Dentro da ordem econômica insustentável dominante a análise do discurso e das lutas ambientais revela a oposição de forças e interesses na apropriação social da natureza. O pensamento complexo provê uma via heurística para analisar processos inter-relacionados que determinam as mudanças sócios ambientais, enquanto que a dialética como pensamento utópico, orienta uma revolução permanente no pensamento que mobiliza a sociedade para a construção de uma racionalidade ambiental. (LEFF,2010, p. 33)

Nessa situação do atual cenário político e econômico, a educação ambiental crítica vem denunciar o crescimento econômico e o pensamento instituído por princípios capitalistas, centralizados em uma ideologia em que o poder do capital fomenta que a sociedade tenha padrões de consumo atrelados à acumulação de bens. Esta educação (EA) busca contribuir na construção de um projeto societário, a fim de valorizar a participação de sujeitos individuais e coletivos, que no exercício cidadão atuem na transformação da sociedade.

A EA vem instalar um debate no qual possamos encaminhar e aprimorar as nossas relações, consolidar o diálogo, para obtermos um processo articulador na formação de educadores ambientais para a modificação da realidade atual. Esse processo é alcançado mediante a construção de um pensamento fundamentado em uma práxis educadora crítica, que valorize o cotidiano do educando, sendo que a sua realidade é desvelada e transformada através do processo de autoconhecimento e intervenção.

A percepção do ambiente como sincrônico de práticas sociais entrelaçadas por contradições, problemas e conflitos constroem uma imbricada rede de relações. A forma como interagimos com os elementos físicos naturais situa a base das relações, mas quando assentamos uma relação de domínio e exploração, irão preponderar apenas os anseios de grupos restritos. Nesse caso, os interesses de uma parte, em detrimento das relações integradas diante da natureza, passam a fundamentar essa situação como verdade inquestionável em sua totalidade.

Na realidade, ao amparar um posicionamento de dominação e exploração dos povos e das culturas ancestrais, configura-se como um grande equívoco, pois deparamos com comunidades tradicionais que tendem a estabelecer uma relação ancestral integrada de equilíbrio com o ambiente natural. Através dessas culturas, segundo suas cosmovisões, percebemos equilíbrio com a natureza, a referenciar a sustentabilidade dos bens naturais de seu território.

Em um mundo em que vivenciamos diferentes sentidos e visões em relação à conduta do educador ambiental, concebidas por diferentes concepções teóricas, o que vai acarretar em interpretações de mundo diferenciadas, não podemos estar aprisionados a percepções que não retratam a verdadeira condição humana de forma desfocada ou distorcida do atual contexto socioambiental. As ideias que temos da temática ambiental possuem recortes que nunca findarão ou terão a totalidade do real. Entretanto, uma concepção crítica é fundamental, pois determina uma compreensão mais complexa do real, de suas causas, consequências e desdobramentos da atual questão socioambiental e instrumentalizada para a intervenção na realidade.

O personagem de um antigo desenho animado dos anos 70, Mister Magoo, era um homem muito míope que vivia aventuras incríveis decorrentes dos enganos causados pela pouca visão. A impressão da visão tomada em sentido figurado, pode ser metáfora da condição humana de nunca ver tudo, da inexistência da completa objetividade, pois de outro modo não haveria nada mais para fazer se não ser um observador do que se revela em sua total transparência. Justamente porque não temos essa visão final e permanente das coisas. (CARVALHO, 2012, p. 34)

Ao relacionarmos meio ambiente à ideia de natureza, ciclos biológicos e a integração das espécies em seu habitat natural, mencionando um conceito de natureza em equilíbrio em relação aos seus níveis tróficos, é recorrente o entendimento do conceito de natureza atrelado à vida selvagem e natural. A “essência” desse conceito é reproduzida também pela mídia, trazendo a referência de natureza pacificada em um perfeito equilíbrio, no qual encontramos as inter-relações dos ecossistemas. Quando também encontramos que a intervenção humana é vista como nociva ao ambiente natural, reportando a culpa dos problemas ambientais ao ser humano, o entendimento das questões socioambientais é vista totalmente separado. Essa visão naturalista concebe que a natureza deve permanecer distanciada e intocada pelo ser humano de forma generalista e sem nenhuma intervenção, pois sua ação é ameaçadora ao equilíbrio e à ordem natural. Portanto, é necessário outro olhar dessa realidade.

Essas visões “românticas” de educação ambiental voltadas para o bem da humanidade através das transformações de algumas atitudes dos indivíduos, que não realizam uma crítica sobre as relações de poder engendradas pelo atual modelo de sociedade, não são tão ingênuas assim. Elas estão sendo construídas de acordo com uma intencionalidade que reflete uma concepção e que formula um projeto educacional comprometido com a preservação desse modelo, mesmo tendo no seu bojo propostas reformistas pelo viés de soluções tecnicistas e/ou mudanças individuais das referidas atitudes individuais. (GUIMARÃES, 2000, p. 36, grifo do autor)

Para compor novos caminhos de diálogo e mesclar os saberes, a perspectiva de identidade do ser humano no sentido de pertencimento entre ser e pensar diante da natureza, o olhar complexo do mundo é o caminho para construir uma “reforma do pensamento” (MORIN, 2005). Nessa ordem, repensar a civilização ocidental, sua modernidade é fundamental, a fim de que seja reencontrada a conexão da essência do ser humano com a natureza.

O pensamento crítico em relação à complexidade ambiental não se restringe à compreensão apenas cognitiva da evolução da natureza e do ser humano, compondo um pensamento apenas como fruto do conhecimento. Este, centrado na razão, não permite distinguir tudo que nos cerca, no sentido de produzir valores, através de todos os nossos sentidos. Os sentimentos, que são inerentes à essência humana, não podem ser eliminados, já que assim, a afetividade não faria mais parte desse contexto e o pensamento complexo não pode

estar separado da inteligência que é inerente à afetividade, o que deve ser considerado na formação do educador ambiental.

A prática educativa crítica assume um papel importante na valorização da identidade cultural, uma vez que o processo formativo de educadores ambientais proporciona que a dimensão educativa da identidade seja parte desse processo. Empenhar-se a inserir no processo educativo elementos multiculturais valoriza o sentimento de pertencimento e os valores de coletividade. Segundo Guimarães (2004), um movimento contíguo permite que o processo pedagógico transite das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, na verificação da interconexão dos distintos saberes.

O processo formativo traz a necessidade de uma interpretação crítica a fim de incorporar o atual processo de degradação humana. Portanto, traz a intencionalidade de agenciar ambientes educativos, que por conseguinte à intervenção sobre a realidade supera a transmissão de conhecimentos de forma linear.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido, que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pelo qual o criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2014, p. 25)

A fim de fundamentar o conhecimento, o processo formativo admite aos educadores ambientais, através de um conjunto de valores adquiridos a partir de suas experiências, realizar uma prática educativa que valorize as relações sociais e políticas. O educador ambiental tem passado por um árduo processo de ajustar as mudanças de ressignificação social como educador, principalmente ao abordar as questões político-sociais.

Se compreendermos o processo formativo de educadores ambientais como apenas uma expressão produtora de normativas e práticas elaboradas individualmente, com objetivos específicos em relação aos saberes a serem transmitidos, não estaremos proporcionando uma educação transformadora e interdisciplinar, que tenha a possibilidade de repensar um novo olhar em relação à natureza e à sociedade.

É preciso nos apropriar deste conceito em sua integralidade para não cairmos em visões reducionistas já presentes em diferentes discursos que privilegiam a racionalidade econômica: “Valorização do trabalho em equipe não como uma potencialidade do aumento da produtividade do trabalho e neste prisma, é interpretada a interdisciplinaridade”. (GUIMARÃES, 1996, pp. 65, 66, grifo do autor)

O processo formativo, quando referencia a perspectiva dominante das elites, não leva em consideração a dimensão que a construção coletiva do processo formativo traz aos

educadores. Quando apenas as particularidades de alguns segmentos da sociedade são levadas em consideração, o processo formativo não contempla a dimensão e os sentidos para que os educadores ambientais tenham um senso crítico e inovador envolvendo questões político-sociais. Sem possuir a clareza de promover a diversidade em suas práticas, o educador ambiental vivencia um universo vinculado a parâmetros impostos pela sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, não encontrará a clareza de que as percepções de mundo estão vinculadas a uma perspectiva crítica em relação aos problemas socioambientais.

Pensar o conhecimento como estruturante para diferentes concepções é demarcar distintos campos teóricos, o que proporciona à educação ambiental diferenciadas abordagens. A formação de educadores ambientais⁸ sinaliza que a prática educativa se constrói através de uma postura que aprecia uma reflexão crítica e motiva o pensar e o fazer. A ação e reflexão são partes conjuntas indissociáveis desse processo, portanto, vai além do que idealizamos. Compreender os saberes como fundamento das práticas do educador ambiental possibilita contrapor teorias e argumentos. Os saberes tem a potencialidade de constituir no processo formativo, potencializar e valorizar a interação coletiva, tanto do educador como do educando.

Para avançarmos o debate das questões em relação à EA e proporcionar a apreensão da complexidade das lógicas que circundam a práxis dos educadores ambientais, é necessário que os aspectos teórico-metodológicos que envolvam a formação de educadores ambientais se traduzam em proposições que se materializem em práticas reflexivas. Nessa lógica de sentido, as concepções ser humano/natureza são importantes para fundamentar os complexos caminhos da reintegração do indivíduo ao meio ambiente.

As alternativas para se pensar no processo formativo de educadores ambientais revelam a necessidade de ultrapassar o contexto histórico relacionado à problemática ambiental. A superação da racionalização delineada em uma base de organização científica do conhecimento proporciona uma práxis libertadora do educador ambiental.

Ao contrário do que ideologicamente pretendem o conhecimento científico, pretensamente neutro, e as teorias sociais conciliatórias, a ciência, a tecnologia e o capitalismo não são formas naturais – a-históricas – de desenvolvimento social, mas formas concretas, históricas, e por isso, com possibilidades de superação pelas ações humanas. (TOZONI, 2002, p. 90)

⁸ A formação de educadores ambientais vem instrumentalizar a necessidade de alavancar um impulso para formação de educadores ambientais mobilizados, no sentido de que a educação ambiental crítica venha romper as relações de dominação e poder que o capital impõe. Guimaráes, (2012) afirma que é dessa forma que a educação ambiental crítica, voltada para a formação da cidadania ativa e planetária, poderá ser um importante instrumento que contribua para a gestão de relações sustentáveis, em qualquer que seja o espaço, entre sociedades humanas e a natureza, já que é intrínseca a essa concepção de educação ambiental, a conquista de espaços de participação e mobilização nas diferentes escalas de gestão.

À medida que a complexidade ambiental investiga o caminho para um novo debate, a fim de que a outridade abra a possibilidade de minimizar as diferenças antagônicas. O processo formativo traz orientações estratégicas para que formulemos práticas de reconhecimento do ambiente, fundamentado na valorização do bem coletivo, por meio de relações horizontalizadas.

Para principiar a ruptura com a racionalidade que fundamenta o atual processo formativo citado pelo princípio hegemônico, o educador ambiental necessita entender e compreender o seu tempo e lugar. O exercício de sua práxis permite, mediante um processo de articulação entre teoria e prática, por sua ação como sujeito reflexivo, uma efetiva intervenção que assegure as transformações sociais concretas. O seu exercício docente como educador ambiental deve possibilitar que os saberes pedagógicos aflorem diante de uma prática consciente, na qual o diálogo seja parte da prática do educador ambiental.

1.1 Crise de paradigmas crise civilizatória

Para o pensamento hegemônico, as interconexões naturais e sociais não são levadas em consideração. Contudo, no decurso de uma perspectiva crítica, podemos evidenciar como o mundo atualmente está estruturado. Os conflitos socioambientais são inerentes de ações e atitudes que o atual modelo de crescimento econômico vem sendo instrumentalizado a partir de teorias e ideologias referenciadas pelo modelo hegemônico vigente. Abranger com maior complexidade a realidade, que fundamenta as teorias empíricas que são elaboradas, constitui um grande significado para a sociedade, pois não podemos separar ou fracionar os sujeitos do seu contexto histórico-ambiental.

Atrevo-me a afirmar que a crise ambiental não é senão a crise desse processo histórico que criou um pensamento que construiu o mundo através de teorias que, mais que refletir uma realidade fática, modelam o mundo, o constroem à sua imagem e semelhança. E a economia é o ápice dessa ficção da ciência moderna, ao gestar um princípio- o mercado – que transforma a natureza e o homem segundo os ditames de suas leis cegas e seus falsos equilíbrios; que constrói o *homo economicus* como a manifestação do grau mais elevado de racionalidade do ser, e que se confirma ajustando os comportamentos e desejos do homem aos desígnios da lei abstrata e totalitária do mercado. (LEFF, 2010, p. 25)

O embate da EA se coloca contra a individualização no pensamento hegemônico para o entendimento da problemática socioambiental, em prol da perspectiva de conscientização instituída em uma ação conjunta por sujeitos coletivos. A EA, em sua vertente crítica, pretende adequar mudança de valores e atitudes na sociedade e as relações com a natureza, que venham

a ser construídas a partir de práticas sociais, sobre o ponto de vista ético, mediante o esforço de valorização identitária. Defronta-se com o pensamento em uma perspectiva reducionista, perspectiva esta que é baseada na racionalidade da modernidade, configurada na perspectiva liberal que centra a compreensão de mundo no indivíduo. Conforme Guimarães (2004), a concepção atual de mundo tem dificuldade em pensar o junto, conjunto, como totalidade complexa. Focado na parte, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto.

Os conflitos socioambientais no Brasil estão em conjunção com a perspectiva do processo produtivo, sob o alicerce de um sistema econômico que se sobrepõe aos limites impostos pela natureza. O uso dos recursos naturais tem se pautado na proposição de uma máxima produtividade, que negligencia os impactos diretos e indiretos das atividades desempenhadas no meio ambiente.

A problemática ambiental mais que uma crise ecológica, é um questionamento do pensamento e do entendimento, da ontologia e da epistemologia com as quais a civilização ocidental compreendeu o ser, os entes e as coisas; da ciência e da razão tecnológica com as quais a natureza foi dominada e o mundo moderno economizado. Mudanças catastróficas na natureza ocorreram nas diversas fases de evolução geológica atual pela primeira vez não é uma mudança natural; é uma transformação da natureza induzida pelas concepções metafísica, filosófica, ética, científica e tecnológica do mundo. (LEFF, 2010, p.19)

Nesse contexto emolduram-se conflitos. Os valores, a compreensão sobre o convívio com a natureza, devem ser demonstrados por um padrão que priorize a preservação do equilíbrio ecológico. É, portanto, necessário ressignificar os valores que a modernidade científica e tecnológica determina diante dos indivíduos na sociedade, para gerar melhores condições e padrões individuais e coletivos de equilíbrio com a natureza. A EA vem indicar um debate que provoque a compreensão da complexidade socioambiental, valorizando a diversidade de saberes, por meio de espaços educativos, nos quais os indivíduos em conjunto são participantes, de forma que o convívio com a natureza seja reflexo de práticas conscientes, individuais e coletivas, mediante um pensamento/ação críticos (práxis).

A única maneira de remediar esta disjunção foi uma outra simplificação: a redução do complexo ao simples (redução do biológico ao físico. Do humano ao biológico). Uma hiperespecialização devia, além disso, despedaçar e fragmentar o tecido complexo das realidades, e fazer crer que o corte arbitrário operado no real era o próprio real. Ao mesmo tempo, o ideal do conhecimento científico clássico era descobrir, atrás da complexidade aparente dos fenômenos, uma ordem perfeita legiferando uma máquina perpétua (o cosmos), ela própria feita de microelementos (os átomos) reunidos de diferentes modos em objetos e sistemas. (MORIN, 2006, p.12)

A degradação socioambiental é apenas uma das consequências de como estamos nos relacionando com a natureza. Esses resultados nós podemos pontuar na proeminente crise de uma sociedade, na qual a ameaça não é apenas aos fenômenos naturais. Os valores forjados diante desse contexto e o processo de degradação socioambiental são de grande preocupação para as gerações atuais e futuras, pois eles são estruturantes para a reprodução da atual sociedade.

Verificamos que a degradação socioambiental marca o sinal evidente da crise ambiental. Os ciclos da natureza não conseguem equilibrar o mecanicismo estabelecido pelo princípio do racionalismo instrumental da ciência moderna, em relação ao ganho e perda de energia, referente ao processo de combustão dos combustíveis fósseis.

A degradação socioambiental dinamiza um modelo capitalista que foca no crescimento da parte, do particular, do individual em função da concentração de bens, capital e poder, gerando cada vez o desejo mais inerente à sociedade de consumo e a conseqüente escassez dos recursos. Conforme pude evidenciar no seguinte depoimento de um indígena entrevistado.

(...) como todo, que é a falta de água. Aí vem essa questão dessa devastação do ambiente na verdade vem gerando, vem trazendo vários, sérios, a consequência disso, secamento de água, por exemplo, então eu acho que isso para mim no meu ponto de vista é muito negativo. (Guarani, Paula)

Nessa dinâmica, não há espaço para as necessidades daqueles que estão excluídos do alto padrão consumista, que se configura na atualidade.

A crise ambiental traz referência a um modelo civilizatório, que a solução não passa pela racionalização da questão ambiental. É concebível marcar o entendimento que a perspectiva da razão científica aponta para possibilidades insuficientes de propiciar a construção de um pensamento crítico. Direcionar a interlocução a outras formas de saber dispõe o ser humano a construir suas relações com a natureza. Nesse enquadramento, a práxis do educador ambiental revela um compromisso de transformação e a emancipação do outro. Desse modo, é necessário construir e reconstruir epistemologicamente o pensamento em outras bases paradigmáticas, sendo fundamental mergulhar nas raízes da problemática socioambiental, para entender suas causas e interconexões. Conforme Layrarques (2006), entende-se a crise através do paulatino procedimento histórico de banimento do ser humano perante a natureza, executado desde a organização do monoteísmo e do Iluminismo, derivando no atual paradigma antropocêntrico utilitarista.

Portanto, a crise socioambiental tem sua origem no embate na contradição dos interesses privados em relação aos bens de uso comum pela coletividade. Afirmar que a problemática

socioambiental é gerada por comportamentos individuais mediante ações pontuais de uso dos recursos do ambiente natural, é incidir em um grande equívoco. Se a potencialidade da degradação do meio ambiente está apenas ao encargo do ser humano, o debate das questões socioambientais não reflete corretamente a verdadeira sensibilização dos problemas ambientais. É necessário uma nova dinâmica ao construir vínculos de solidariedade.

A fragmentação e a simplificação que reduzem a compreensão da realidade, características essas do paradigma cientificista mecanicista que se consolidou a partir da idade moderna, vêm sendo analisadas por vários autores como um dos pilares da crise ambiental da atualidade. Essas características não dão conta da compreensão da sociedade e do meio ambiente em sua relação como uma realidade complexa. (GUIMARÃES,2012,p.48)

Nessa significação, o projeto epistemológico da modernidade buscou constituir-se historicamente pela unidade, uniformidade e, sobretudo, pela homogeneidade a partir de interesses hegemônicos particulares das elites econômicas. Sendo assim, devemos buscar bases epistemológicas que valorizem a outridade⁹ e a diversidade, a fim de contribuir para fundamentar o saber.

Na atualidade encontramos o confronto de paradigmas oriundos da crise ocidental da modernidade, o que acarreta na diminuição da importância do homem. A crise de paradigmas nos convida a repensar diferentes padrões. Esses novos paradigmas têm o papel de articular o diálogo entre os distintos campos da ciência.

As cosmovisões ancestrais, ao serem expostas, são recebidas de forma que a hostilidade e a zombaria revelam a ótica de um pré-julgamento, a fim de que seus conceitos sejam desqualificados. Seu valor, entretanto, vem do fundamento da experiência vivida milenarmente, e seus saberes vêm das tradições acumuladas e transmitidas por gerações. Segundo Camargo (1999), no surgimento do novo paradigma, uma nova geração distingue seu valor. Quando vultosos números de pensadores tiverem acolhido a nova opinião, produz uma alteração grupal de normas.

A crise de paradigmas nos leva a decodificar a realidade de maneira limitada, ao colocar o cerne do problema socioambiental em relações reduzidas, simplistas e lineares de causa e efeito. As leituras das múltiplas determinações constituintes desta realidade permitem efetivamente caminhar para elucidar tais perturbações. De acordo com Guimarães (2004), para sobrepujar a crise socioambiental é imperioso superar os paradigmas da sociedade

⁹ A hermenêutica filosófica está no cerne de um processo que nos levou a pensar nestes termos e a questionar, conforme Grün (2007), a postura epistemológica que define a ciência como forma de controlar e dominar as coisas.

contemporânea e o padrão de sociedade com suas múltiplas resoluções que mutuamente se reproduzem.

Acreditar que a superação da crise de paradigmas passa por ações individuais, numa autonomia fictícia e individualista, que suprime da ação política a potencialidade de transformações sociais, reforça um ideário conservador. Não podemos idealizar que apenas se cada um estiver cumprindo a sua parte efetivamente com ações conservacionistas, resolveremos a questão socioambiental, pois isso reduz a complexidade da questão e a despolitiza.

A crise ambiental que criamos caracteriza-se por uma intrincada teia de elementos e processos que permeiam tanto os sistemas naturais quanto os diversos segmentos de convívio das sociedades humanas. Mudanças climáticas e extinção de espécies são apenas alguns desses. Para além dessa perspectiva puramente ecologista, a crise vincula-se a questões relativas às diferenças de classes, aos hábitos de consumo como medida de valoração social, a problemas de habitação e saneamento básico fome e preconceitos diversos, dentre outras questões que tornam o viver a cada dia mais insustentável. (GUIMARÃES & FONSECA, 2012, p. 98)

É recorrente atualmente a percepção da crise ambiental a um entendimento limitado, acompanhando da referência que tudo em nosso entorno, está centralizado na visão que a percepção da realidade dos problemas ambientais está correlacionada aos elementos naturais: a mata nativa, os rios e a fauna. Fatos que apontam para uma visão ambiental rasa e turva que compõe um imaginário coletivo que não é crítico em relação aos problemas socioambientais. Porém, o entendimento dos ciclos naturais colabora para o entendimento dos conflitos socioambientais, que são estruturantes na compreensão da complexa sociedade contemporânea.

É errado usar a mesma palavra, a produção, por dois processos diferentes: a extração de petróleo e produção de biomassa na agricultura através do fluxo de corrente de energia solar e fotossíntese. As relações entre o tempo biológico e tempo econômica são muito diferentes em ambos as taxas de produção. Da mesma forma, a natureza fornece uma ciclos biogeoquímicosreciclagem de elementos químicos como o ciclo do carbono, ou ciclos de fósforo. (ALIER, 1998, p. 10)

Para compreendermos a dinâmica dos conflitos não basta apenas o entendimento da contradição inerente ao uso ilimitado dos recursos naturais. A EA deverá articular a compressão dos problemas socioambientais relacionados à apropriação privada e desigual dos recursos naturais, reciprocamente ao incremento da exclusão social. Transitar pela dimensão política de empoderamento de um movimento coletivo para o embate hegemônico, a fim de libertar da concepção linear de pensamento de que cada indivíduo é responsável, particularmente, a ter atitudes “ecologicamente corretas”, será fundamental para o entendimento crítico dessa questão.

A crise de paradigmas em nosso tempo nos remete a questionar o conhecimento na atualidade. Segundo Gadotti (2005, p. 239), “a crise de paradigmas não pode se constituir um alibi para o imobilismo”. A presente civilização não tem encontrado formas de repensar o mundo a partir dos referenciais da modernidade em sua complexização do ser humano e da sociedade. Por esse ângulo, novas formas de saber, a fim de traduzir novas formas de pertencimento na reconstituição das identidades, precisam ser construídas.

A questão socioambiental tem suas referências na crise ambiental. Atualmente os problemas do meio ambiente apresentam-se em uma perspectiva, segundo a qual o debate transpassa a racionalidade dos princípios epistemológicos da modernidade. O entendimento da complexidade ambiental remete a uma desconstrução do pensamento hegemônico e à construção de novas racionalidades.

A racionalidade científica fundamenta-se na determinação de que as pessoas estão sujeitas aos paradigmas do domínio científico cartesiano.

Se o que caracteriza o homem é esta pertença entre o ser e o pensar, a questão da complexidade não se reduz ao reflexo de uma realidade complexa no pensamento. A complexização do mundo, é o encontro do ser em vias de complexização com a construção do pensamento complexo. Isto implica repensar toda a história do mundo a partir da cisão entre o ser como o ente, do “erro platônico” que deu falsos fundamentos à civilização ocidental: que engendrou a ciência moderna como dominação da natureza; que produziu a economização do mundo e implantou a lei globalizadora e totalizadora do mercado. (LEFF, 2010, p. 17, grifo do autor)

A crise socioambiental desvela situações conflituosas e aponta para a crise de paradigmas de um modelo societário que irradia-se a uma abrangência planetária. São notáveis o papel e a amplitude que a produção de conhecimentos científicos proporciona ao aprendizado individual. Contudo, historicamente esse processo proporcionou uma organização social estimulada por uma epistemologia que subjugou e agravou o distanciamento da humanidade da natureza. Várias vertentes que não podem ser desmembradas em especificidades, requerem um diálogo entre diversas áreas do saber e as diversidades devem ser respeitadas. Um grande desafio atualmente é o exercício do caminhar juntos.

Evidenciamos em variados sentidos que o meio ambiente é referenciado de modo geral, a aspectos como: ideias de natureza em perfeito equilíbrio dos ciclos biológicos e a integração das espécies em seu habitat natural. Ademais, trazem como parâmetro que a natureza é isenta da presença humana. É determinado, para muitas pessoas, que o entendimento do conceito de natureza é a vida selvagem e natural.

A crise de paradigmas traz referência a um modelo civilizatório na sociedade moderna estruturada por um pensamento cartesiano. A distorção de uma apreensão fragmentária e unidimensional da razão pode levar a um equívoco intelectual. O conhecimento que se traduz em palavra e teoria advém da interpretação e construção da linguagem e do pensamento. Por estar atrelado a interpretação, é passível de equívocos e incertezas, o que deve ser considerado na perspectiva crítica da EA.

O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeita ao erro. Esse conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de ideias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro. (MORIN, 2000, p. 20)

Repensar, na formação do educador ambiental, a nossa disposição, o nosso modo de organização social em relação a natureza é fundamental para reconhecermos que atualmente não podemos nos organizar mediante ações simplistas, mecanizadas, individualizadas e particularistas. Reconhecer que devemos trazer novas perspectivas, reflexões e ações, nos leva a indagarmos para além das atuais fronteiras. Nessa ordem, galgar novos horizontes possibilita compreender que a crise civilizatória está intimamente ligada a uma crise epistemológica.

Durante o processo de formação da nossa sociedade, o conhecimento tem se centralizado na particularidade e desenvolvimento, crescimento social e econômico, que se dá mediante a dominação, modificação e transformação da natureza. Este comportamento ao longo do tempo tem sido moldado estrategicamente pelo pensamento hegemônico. Diante disso, as relações entre as pessoas não deve se constituir como um sentimento de exclusão de grupos sociais ou de desconectividade com a natureza.

Podemos perceber que não há oportunidade de que as identidades, segundo esta lógica, se constituam de forma coletiva. O processo de socialização em bases coletivistas potencializa a conscientização dos indivíduos. Assim, a visão de que o indivíduo se torna sujeito, numa dimensão individual e coletiva/recíproca, e que pode intervir no mundo, passa a ser construída.

Os homens, pelo contrário ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem, e se proporem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e separando-se podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal não somente vivem, mas existem e sua existência é histórica. Se a vida do animal se dá em um *suporte* atemporal, plano, igual a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se,

na vida do animal, o aqui é mais que um “habitat” ao qual ele “contrata”, na existência dos homens o *aqui* não é somente um espaço físico mas também um espaço histórico. Para o animal, rigorosamente não há um aqui, um agora, um ali, um amanhã, um ontem, porque, carecendo da consciência de si, seu dever é uma determinação total. Não é possível ao animal sobrepassar os limites impostos pelo *aqui* pelo agora ou pelo *ali*. Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. (FREIRE, 1987, p. 51, grifos do autor)

Hodiernamente, o ambiente tem se caracterizado como um campo de conhecimento no qual o saber é instaurado pela ciência, que nega e/ou sobrepõe os saberes acumulados das comunidades tradicionais. A epistemologia da modernidade tem um pensamento estruturalista em princípios racionalistas, segundo o qual as teorias científicas ecológicas faz pensar o meio ambiente em partes disciplinares, em detrimento de uma compreensão de conjunto, interdisciplinar, intercultural, de acordo com uma ecologia de saberes. Segundo Leff (2002), o seu campo se estrutura para integrar as análises das áreas de economia, biologia e antropologia em equivalência à dinâmica evolutiva aos métodos das populações bióticas e recursos naturais.

Quando encontramos um processo de produção científica interligado à produção, surge uma demanda crescente de pesquisas científicas-tecnológicas nos parques industriais que transformem os saberes em princípios unitários sintetizados, como evidenciamos na indústria farmacêutica. Os princípios epistemológicos da modernidade revelam perspectivas que os valores e os saberes adquiridos ancestralmente revelam uma potencialidade ao processo produtivo, em um mundo cada vez mais fragmentado, e que privilegia a especialização a partir da técnica, as relações sociedade-natureza revelam uma necessidade de reidentificação do ser humano através do saber.

No instante quando retiramos da natureza um determinado princípio ativo das plantas, nesse momento o primordial é apenas obter um demarcado princípio ativo que será incorporado em uma reação química, fundamental em determinada cadeia orgânica em um determinado processo industrial. As relações de sacralidade e de convívio social que as plantas representam para as comunidades tradicionais não representam nenhum valor ao pensamento hegemônico. A natureza revela uma diversidade de significados, e os conhecimentos que os mais sábios possuem têm se perdido entre os mais jovens, é fundamental uma ação pedagógica que traga o reencontro e a intencionalidade, a fim de termos o reconhecimento do outro. É imprescindível lembrar aos mais jovens a relevância de toda essa sabedoria.

Considero mais importante, quando se trata de ver qual é a ação pedagógica para a alteridade, tomar consciência de que essa alteridade é concebida de modo muito diferente nas chamadas sociedades modernas ocidentais e nas sociedades indígenas. A alteridade é sempre, afinal, uma filosofia de vida, e

não pode ser tratada à margem do que chamamos a construção da pessoa.(
MELIÁ, 1999, p. 15)

O crescimento econômico, constituído em uma base de produção capitalista, está fundamentado no pensamento científico do paradigma disjuntivo, a fim de referenciar especialização e o aumento de produção e produtividade. O conhecimento científico tem se colocado como pilar desse processo, pois ele irá determinar metodologias e expertise para os processos produtivos se tornarem mais competitivos. O conhecimento científico designa portanto a referência primordial do saber da modernidade. O grande conhecimento que os rezadores possuem manifestam não apenas a crença de um povo, mas a cura de muitos males da modernidade.

A falta de diálogo em relação às questões socioambientais configura a submissão a relações de poder, cujo o pensamento hegemônico instaura a fragmentação do conhecimento, de modo que o pensamento passa a ser construído de forma linear. O recorte da realidade pelo pensamento hegemônico reflete em discursos dicotomizantes.

A modernidade é produtora de limites de zonas de exclusão territorial, os quais levam a um processo de separação, que configuram os conflitos. Esses abismos provocam a reflexão sobre o valor do diálogo. Essas linhas limites dicotomizadas nos fazem perceber que o pertencimento social não faz parte da percepção do mundo. A racionalidade moderna é constituída pelo processo de externalização da natureza e, por conseguinte, por uma dicotomização hierárquica, de inferiorização da natureza, que é dominada e transformada.

A busca pela compreensão da complexidade ambiental surge a partir da crise que está estabelecida em nosso tempo. Liga-se também à relação do crescimento econômico, para o qual o limite dos recursos naturais está atrelado aos níveis que somos capazes de equalizar à racionalidade científica, para atender e justificar esse modelo. Por outro lado, a crise que vivemos é também uma crise do conhecimento de repensar o mundo, que é uma importante tarefa para constituir novos significados e para nos reaproximarmos do ambiente natural e nos apropriarmos de novos valores. Para Leff (2004), a complexidade ambiental é o ambiente em que se agrupam distintas visões e linguagens sobre o real que se colocam mediante epistemologias, racionalidades e imaginários, isto é, por intermédio da ponderação do pensamento sobre a natureza.

É significativa a argumentação da noção de totalidade para as relações situadas entre os distintos campos epistemológicos do conhecimento. A totalidade de mundo não é constituída apenas pelo aspecto físico ou pela soma dos corpos sociais espalhados. Há uma necessidade de realizar mediações entre individualidade e coletividade, entre sujeitos e estruturas sociais. As

individualidades, pelo padrão disjuntivo, são mais evidenciadas e perceptíveis no universo das comunidades, quando não há diversidade ou sequer é levada em consideração, acabamos reproduzindo um processo de individualização. As individualidades e diversidades têm que estar presentes por mediação de relações complexas e dialógicas; a falta de diálogo leva a reduzir os modelos a teorias, nas quais os processos são simplificados para serem explicados.

De toda parte surge a necessidade de um princípio de explicação mais rico do que o princípio de simplificação (separação/redução), que podemos denominar princípio de complexidade. É certo que ele se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador. Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização, em que, como dizia Pascal, "é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes". (MORIN, 2005, p. 30, grifos do autor)

A episteme da modernidade remete a uma prática que tem ofuscado a possibilidade do conhecimento em potencializar conexões formais ou dialéticas. Para compreendermos a centralidade das questões socioambientais é fundamental apreender que a racionalidade implica em processos que vão além, muito além de valores e sentidos. Nessa acepção, a moral e ética estão sendo subjugadas às leis de mercado. Desse modo, a falta de diálogo tem proporcionado uma racionalidade pragmática.

O grande desafio diante da crise ambiental não é economizar a vida e a natureza, e sim pensar e construir *outra economia*. Todas as ciências dotaram-se de novas bases diante de seus próprios limites. A "internalização de externalidades" não se resolve estendendo a racionalidade econômica a todas as ordens ontológicas do mundo, atribuindo preços e valores de mercado às "externalidades": aos bens e serviços ambientais, aos valores intrínsecos da natureza, aos valores culturais. Isso equivale a continuar ignorando o *status* ontológico e o valor de existência da natureza e da vida; é querer sujeitá-las a esse mesmo mecanismo, submetê-las a essa racionalidade quando na verdade implicam processos, racionalidade lógicas, valores e sentidos muito diferentes, tanto no âmbito econômico como na esfera da cultura. (LEFF, 2010, pp. 27-28, grifos do autor)

A instigação na atualidade, a fim de consolidar o diálogo, apresenta-se no exercício da compreensão. O principal desafio é estruturar um pensamento segundo o qual o berço da solidariedade e torne elemento estruturante de nossas ações. Repetidamente realizamos a comunicação através da Internet e das redes sociais. Todavia, notamos uma grande incompreensão, haja vista os conflitos étnico-raciais e a intolerância religiosa que ocorrem nas redes da Internet e nas páginas sociais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronuncia-lo*, não se esgotando, portanto na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim, se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanize continue. Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados no mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tão pouco tornar-se simples troca da, ideia a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45, grifos do autor)

O exercício do diálogo deve ser construído mediante um processo que contribua com um novo modelo de organização social e possibilite que novas relações dialógicas passem a edificar o equilíbrio da dinâmica ambiental, assim como as relações entres os seres humanos. A compreensão entre as pessoas se internaliza entre os povos com suas respectivas culturas e origens. Ela é delineada em conjunto e se dispõe nos moldes da empatia e de identificação.

A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana. Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como o outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco. (MORIN, 2000, p. 95)

É fundamental o exercício do diálogo entre os seres humanos, para que ocorra a troca discursiva. Sabemos que a articulação das ciências não permite unificar os campos por si só, o debate não pode ser pensado a partir de uma fusão de saberes. O debate vem construir um saber no qual a visão de mundo passa a ser compartilhada.

A sociedade moderna em sua concepção clássica visualiza e interpreta o conhecimento a partir de uma ótica linear. Muitas vezes adota metodologias pragmáticas dentro de uma comprovação teórica, sem haver o deslocamento do estruturalismo teórico encaminhando a uma nova racionalidade teórica, que possibilite a incorporação subjetiva de elementos da natureza. A pluralidade de princípios e fenômenos físicos, biológicos e socioambientais interferem diretamente. Dessa forma, o conhecimento, que tem uma complexa teia de variáveis, para que seja organizado, não deve estar pautado apenas nos elementos do ambiente natural.

Atualmente temos uma visão de mundo composta de paradigmas que se alicerçam em um cientificismo cartesiano marcado por um antropocentrismo e etnocentrismo eurocêntrico.

Como no mundo há uma diversidade de culturas e etnias, cada vez que há predomínio de uma posição e concepção única como forma de compreensão da realidade, prevalecerá uma cultura em detrimento da outra. Por conseguinte, aniquilaremos a perspectiva integrativa de estar no mundo e, conseqüentemente, a integração do humano ao natural.

Toda essa exploração da natureza tem como alguns de seus alicerces a perspectiva antropocêntrica da modernidade e o cientificismo mecanicista da ciência moderna (cartesiana). Essas formas de olhar e compreender o mundo que informam a nossa relação individual e social com esse mundo. Certamente essas são formas de olhar e compreender o mundo que informam a nossa relação individual e social com esse mundo. Certamente essas são formas de olhar e compreender e agir sobre o mundo não são as mesmas dos nossos indígenas massacrados pela colonização, nem dos aborígenas da Oceania e dos “selvagens” da África da mesma forma dizimados, ou das civilizações pré-colombianas Astecas, Maias e dos Incas. (LOUREIRO, 2011, p. 18, grifo do autor)

Ao empregar o conhecimento científico como o que valida o que é verdade, o que é real, o pensamento hegemônico superioriza o conhecimento científico em relação a todos os demais saberes, dentre estes, os saberes tradicionais indígenas, subjugando-os. Sistemáticamente, o pensamento hegemônico negligencia os saberes tradicionais, não valorizando os costumes alternativos tradicionais. A predominância em sobrepor as atuais referências paradigmáticas da atual sociedade a estas comunidades, considerando-as inferiorizadas, não tem, desta forma, uma real compreensão dos seus contextos históricos e culturais e das possibilidades de seus saberes.

Em uma sociedade emoldurada por uma estrutura capitalista, o pensamento hegemônico tem imposto sua ideologia. Sendo assim, seu campo epistemológico não permite que outros campos epistemológicos possam caminhar juntos e tenham a possibilidade de estarem dialogando.

Atualmente somos compelidos, pela crise paradigmática a pensar num diálogo que vá além de debater a atual problemática como uma crise setorial, que é composta por uma série de dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e ecológicas. O diálogo nos impulsiona a reflexão de que não só as especificidades locais, mas também nacionais e internacionais, a análise fundamentada pelo diálogo por diferentes campos epistemológicos, deve ser realizada de forma criteriosa e abrangente.

Os campos epistemológicos não podem estar desconectados. Temos como desafio, numa perspectiva dialética e dialógica, propor eles para que interconexões venham a constituir-se de forma duradoura e permanente. Não basta que um grupo de cientistas se reúnam em um dado momento para resolver um problema ambiental e depois esta equipe se dissolva.

A dialética consiste, assim, em construir novas interdependências entre significações, ou seja, enquanto uma construção de novas interdependências

que constituem o aspecto inferencial da equilibração e que procedem por implicações entre ações com significações. Esse processo é que permite a construção de novos quadros conceituais, que na nossa visão, são fundamentais para o entendimento da realidade, no que concerne às questões ambientais. Para o entendimento da relação entre sociedade e a natureza, o sujeito deve estabelecer relações entre dois ou mais sistemas, antes considerados independentes. (CASTRO & OLIVEIRA, 2011, p. 209).

A crise ambiental tem se revelado também como uma crise do conhecimento, a qual afirma a separação entre o ser humano e natureza pelo fundamento antropocêntrico da ciência, no processo de racionalização da modernidade. O saber emergente, que surge a partir dessa crise, o saber ambiental, vem dismantando veracidades impostas pelo campo das Ciências. Assim, o desenlace da crise ambiental não passa por estratégias econômicas, nem pela organização da racionalidade produtiva vigente.

A crise ambiental é uma crise do conhecimento. Por isso, o ambiente se filtra em todas as malhas teóricas e discursivas do conhecimento moderno para, desde ali, lançar seus dardos, colocar cunhas tornar visíveis as muralhas defensivas frente à invasão silenciosa do saber negado. Por isso, a epistemologia ambiental, fora de qualquer dogma de conhecimento transgride os muros de contenção do marxismo e do estruturalismo, mas pode, ao mesmo tempo, tomar emprestadas suas armaduras para defender-se do projeto positivista (objetivante, universalista, coisificador e retificador) do conhecimento. (LEFF, 2004, p.19)

A crise ambiental revela que suas questões são proeminentemente sociais. A organização da racionalidade ambiental é definida segundo um processo político e social. Portanto, equacionar a crise de paradigmas remete a nortear princípios com o objetivo de transformar nossas práticas sociais em prol do coletivo, a fim de mudar a realidade social. Isso é algo com o qual a Educação pode contribuir.

1.2 – A educação ambiental crítica como alternativa

O campo ambiental possui uma dinâmica entrelaçada por conflitos e visões antagônicas de mundo. O pensamento hegemônico tem delineado uma reflexão que reflete ações equivocadas perante a natureza. A sociedade, segundo essa performance concebida em um caminhar incerto, tem buscado debater acerca do modelo de desenvolvimento que estamos vivenciando. É inegável o avanço que o pleito envolvendo a temática ambiental na atual década atingiu.

Delinear o debate, que venha fortalecer argumentos, que possibilite romper o modelo societário dominante agencia um princípio ético na vivência de práticas que orientam a nossa

relação com a natureza. Nessa significação de sentido, o ser humano passa a sustentar a autoconstrução do ser social e uma relação diferenciada com o meio ambiente.

A práxis da educação ambiental requer a desconstrução e reformulação do pensamento, reforma na qual iremos indagar as causas e origens, assim como revelar os equívocos no decorrer da nossa formação histórica. Entendermos as origens epistemológicas da crise socioambiental no processo educativo é fundamental. Problematicar o pensamento cartesiano da racionalidade científica que o construiu permite realizar uma efetiva compreensão de mundo na modernidade.

A relação do ser humano com o meio ambiente se contextualiza na dimensão sociedade-natureza. No contexto da sociedade moderna, o ser humano relaciona-se com a natureza de forma a dominá-la e explorá-la, indo de encontro ao sentido de uma relação integrada e equilibrada. Experienciamos uma fase obsessiva por compreender o fundamento dos acontecimentos na atualidade e da uniformidade em que direcionamos o uso do tempo. Podemos exemplificar o direcionamento do nosso processo evolutivo, baseado no princípio darwiniano da evolução das espécies, que vem atender aos preceitos de um melhoramento genético da biotecnologia produtivista das empresas, revelando-se na reserva de capital pela concentração das patentes de que detém a exclusividade dessas pesquisas. O nosso tempo tende a encapsular os processos naturais para atender um padrão produtivista capitalista. Não pleitear, numa ação educativa, nenhuma relação de um convívio com natureza em outros parâmetros, é uma proposição que vai pouco ao fundo desta questão. Os problemas socioambientais advêm dessa forma de interação, e o conflito decorrente dessa convivência é estruturante para uma perspectiva crítica de educação ambiental.

Em uma sociedade marcada pela lógica do capital, as relações sociais, o meio ambiente e tudo mais, encontram-se subjugadas historicamente aos interesses de uma classe hegemônica, a burguesia. Areladas originalmente às cidades e ao processo de industrialização, determinaram a concentração de propriedades e poder nas mãos de uma elite que se globalizou em seu processo de expansão econômica, baseada na relação de dominação e exploração. Marx aponta que

[...] as pequenas fábricas de artesões se tornaram grandes fábricas, gerando grandes capitalistas. Quanto aos operários, Marx compara-os a soldados, devido a sua forma de organização dentro das fábricas; buscando o fim último para o burguês o lucro, que não existe a diferença entre sexos, mulheres e crianças, o que resta são apenas, “instrumentos de trabalho”. Dessa forma, entende que “O proletariado passa por diversas etapas de desenvolvimento. Sua luta contra a burguesia começa com o nascimento” (MARX, 2002, p. 37, grifos do autor)

A relação que a burguesia vem lidando com os sistemas econômicos tem se estabelecido num campo de disputa entre a burguesia e a classe operária, que tem se pontuado na deterioração das condições de trabalho. Percebemos na classe trabalhadora o seu ofício isento de criatividade, devido ao modelo estabelecido por uma linha de produção padronizado. Por essa lógica, o operário torna-se uma mera ferramenta no processo produtivo.

O modelo capitalista traz um embate em que a dominação da natureza é um ponto de debate para a luta e militância para os movimentos que lutam pelas questões socioambientais. Sua justificativa é pertinente, pois a exploração do proletariado na obtenção dos bens naturais para a produção de produtos manufaturados leva ao abuso sobre o ser humano e a degradação do meio ambiente. A perspectiva de domínio e exploração revela que os desequilíbrios socioambientais dinamizam um modelo capitalista, que foca no crescimento individual.

Cada vez desejamos ter mais e não pensamos nas necessidades individuais e coletivas dos que estão a nossa volta. Passamos a nos desconectar dos ciclos da natureza, a sociedade passa a ser construída e moldada com o intuito de atender a um padrão e a uma dinâmica da produção. Satisfazer individualmente as necessidades imediatas de um consumismo desenfreado passa ser o pensamento dominante que move as pessoas como objetivo de vida. As consequências ambientais e sociais geradas por esse padrão altamente impactante e degradante não levam a uma reflexão por parte das pessoas alienadas por essa inculcação ideológica.

Numa sociedade moldada no protótipo de desenvolvimento capitalista, cujo modelo baseia-se na produção de bens e acúmulo de capital, imagina-se que os recursos estão sempre presentes para atender ao processo produtivo. Contudo, comprovamos que esse modelo promove grandes distúrbios sociais. Tal indiferença aos problemas ambientais leva um exíguo grupo a ostentar a riqueza acumulada, ao passo que grande parcela mundial encontra-se em extrema pobreza.

O atual imagem de sociedade é pautada por relações desiguais, com o propósito de garantir um bom padrão econômico a grupos restritos. Com a intenção de cessar essa lógica hegemônica, o ambientalismo tem como principal bandeira de luta superar tais paradigmas da sociedade moderna. A militância e postura do educador ambiental, frente às distorções sociais e desequilíbrios ambientais, corroboram para a formação de um cidadão que tenha uma relação dialógica e equilibrada com o meio ambiente.

Uma tentativa de caracterização do que poderia significar a educação ambiental no momento atual é buscar compreender o nosso histórico ambiental, que revela inúmeros problemas e divergências em relação aos seus sentidos construídos. Em virtude das

diferenciadas formas de conceito e pensamentos, se existe uma educação que é ambiental, deve existir também uma educação que forme um sujeito ecológico.

Quando se aborda o campo da educação ambiental, podemos nos dar conta que, de sua preocupação comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educação para a melhoria com este último, os diferentes autores e (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associações, organismos, etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propõe diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo. Cada um predica sua própria visão e viu-se inclusive, formarem-se “igrejinhas” pedagógicas que propões a maneira “correta de educar, o “melhor” programa o melhor método “adequado”. (SATTO & CARVALHO, 2008, p. 17, grifos das autoras)

Nessa conjuntura confusa e contraditória permeada de muitas significações, a EA tem como princípio que cada sujeito é parte integrante do meio ambiente. O conflito de valores na sociedade tem grande importância para orientar o ser humano de que seus princípios contribuem para a formação do indivíduo ecológico e para que os meios éticos se sobressaiam. A educação ambiental tem o papel de contribuir na consolidação de práticas sociais que justifiquem o pensamento crítico e edifiquem uma ação transformadora na sociedade.

O sujeito ecológico, nesse sentido, é um sujeito ideal que se sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto. Não se trata, portanto, de imaginá-lo como uma pessoa ou grupo de pessoas complementarmente ecológicas em todas as esferas de suas vidas ou ainda como um código normativo a ser seguido e praticado em sua totalidade por todos os que nela se inspiram. Em sua condição de modelo ideal, é, pois importante compreender quais são os valores e crenças centrais que constituem o sujeito ecológico e como ele opera como uma orientação de vida, expressando-se de diferentes maneiras por meio das características pessoais e coletivas de indivíduos e grupos em suas condições sócio históricas de existência. (CARVALHO, 2012, p. 67)

Problematizar as situações do cotidiano pelos educadores ambientais influi diretamente na condição humana através das habilidades de pensamento, causando um reflexo direto na ação dos sujeitos, traduzindo em novas escolhas. As ações coletivas e práticas sociais estão embasadas em uma reflexão do contexto sociocultural. Diante desse contexto, a ética é um fator fundamental para formação humana.

O debate sobre a EA está relacionado aos problemas socioambientais, e tem sido mediado pelos mais diversos segmentos da sociedade, com as mais distintas abordagens. Elas convergem para a necessidade de ampliar as políticas públicas de educação ambiental. Portanto, torna-se imprescindível que o ensino das escolas brasileiras venham a integrar as disciplinas e a organizar os currículos para EA ser trabalhada de forma interdisciplinar.

Na contemporaneidade, as visões sobre o que é educação ambiental são delineadas por diferentes significados e concepções teóricas, o que vai acarretar em visões de mundo distintas. As ideias que temos sobre a temática ambiental possuem recortes que dificilmente vão findar, e a totalidade do real está em permanente construção.

O personagem de um antigo desenho animado dos anos 70, Mister Magoo era um homem muito míope que vivia aventuras incríveis decorrentes dos enganos causados pela pouca visão, a impressão da visão tomada em sentido figurado, pode ser metáfora da condição humana de nunca ver tudo, da inexistência da completa objetividade, pois de outro modo não haveria nada mais para fazer se não ser um observador do que se revela em sua total transparência. Justamente porque não temos essa visão final e permanente das coisas. (CARVALHO, 2012, p. 34)

A concepção de educação ambiental dentro dos avanços e mudanças ocorridas no século XX no Brasil não está na atualidade epistemologicamente instrumentalizada e imbuída de transformações da realidade socioambiental em virtude de antigas amarras, como a estrutura fundiária e a legislação ambiental tardia e arcaica. No entanto, devido a sua relevância e conquistas do campo da educação ambiental, suas diretrizes estão fixadas na lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

A educação ambiental constitui um importante instrumento, a fim de colaborar na consolidação de uma regulação dos empreendimentos produtivos, por meio da legislação ambiental. Um posicionamento pouco firme em relação à nossa legislação resultou no atraso de ações reparadoras dos danos socioambientais. Com isso, tampouco o debate desta problemática acompanhou o mesmo nível de aprofundamento dos países mais desenvolvidos, o que possibilitou que aqui se implementasse um processo industrial que não era mais tolerado nestes países pelas restrições ambientais em seus territórios.

A interação entre o homem e a natureza trazem concepções tanto no sentido evolutivo, quanto na definição de como se manifestam essas relações. Isso vai adequando a uma coevolução que compõe uma diversidade de significados não apenas no sentido biofísico.

Para entender as diferentes correntes de educação ambiental, é fundamental a compreensão do ecologismo no Brasil. Nesse sentido, os anos 70 foram um período em que o debate sobre as etnias e sobre as minorias afloraram. Reivindicações por tais direitos e para o reconhecimento dos diferentes modos de vida configuram os novos movimentos sociais. Diante desse momento, a contestação da ordem vigente estava presente. Esse período foi estigmatizado por uma visão romântica em relação à contestação do atual modelo econômico que está em vigor. Discutir o ecologismo é trazer à tona não apenas o ideal da dimensão política, mas também questionar os ideais de modernidade e a valorização dos princípios éticos.

Diversos segmentos da sociedade estipularam o debate no âmbito da crise de reprodução do capital, que firma relações controversas e complexas na abordagem ambiental. Independentemente das interpretações, a origem dos problemas socioambientais e suas causas são inerentes à ação humana, e vêm causando expressivos transtornos ao meio ambiente.

A educação ambiental crítica constitui uma estratégia epistemológica para a construção de uma racionalidade ambiental, uma vez que hoje há dificuldade de edificar os conhecimentos e de interpretar suas peculiaridades na conjuntura de crise de paradigma da modernidade. Neste contexto, a educação ambiental crítica busca superar as dicotomias entre a teoria e a prática, para haver uma compreensão dialógica entre sociedade e natureza.

A educação ambiental promove a conscientização e esta se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mutua, envolve a capacidade crítica, diálogo, a assimilação de saberes da realidade e das condições, e a transformações de vida. (LOUREIRO, 2012, p. 34)

Dentro dos processos educativos abordados pela pauta ambiental, encontramos correntes diferenciadas de EA. Quando focamos o campo da educação ambiental podemos afirmar que, apesar da preocupação com o meio ambiente, conforme Guimarães (2004), encontramos diferentes discursos de educadores sobre a EA. Percebemos uma intencionalidade de encaminhar um processo educativo, porém muitas vezes isso desencadeia reducionismos e práticas inócuas, que reforçam o padrão hegemônico do pensamento e ação sobre o meio ambiente. Sua caracterização advém da visão reducionista em relação aos processos que simplificam e reduzem o entendimento da questão ambiental. Atualmente, segundo Leff (2002), o processo cartesiano da elaboração do conhecimento tem uma visão linear e mecanicista, baseada em fundamentos na ciência moderna, que em sua crise paradigmática não vem dando conta de lidar com as questões cada vez mais complexas da atualidade.

Quando presenciamos uma proposta comprometida com as demandas de equidade social, a questão ambiental incorpora princípios da educação. Formar um sujeito crítico na sociedade, que imbuído de elementos que valorize o equilíbrio ambiental, conecta-se com princípios de uma educação ambiental crítica. Em razão desse contexto, esta educação realiza-se em uma abordagem interdisciplinar, e determina um diálogo entre várias áreas do conhecimento e se insere em uma perspectiva dialética, em que é parte estruturante o conflito de ideias como imprescindível na elaboração do conhecimento.

Para o equilíbrio das relações da sociedade com meio ambiente é imprescindível que o processo educativo esteja pautado em relações dialógicas entre o ser humano e a natureza. Percebemos um grande desequilíbrio das relações humanas que passa a simplificar, reduzir a

complexidade dos processos socioambientais, o que caracteriza uma abordagem conservadora de educação ambiental.

Segundo essa acepção, a sociedade moderna, ao tentar compreender os processos que envolvem a questão socioambiental, demonstra incapacidade de compreender a totalidade destes processos em suas relações complexas. Foca-se apenas nas partes, percebemos uma grande disjunção epistemológica dos processos de produção do conhecimento na sociedade moderna, que tem ocorrido de forma reducionista. Guimarães, (2004) afirma que essa é uma apreensão de mundo que tem tido a dificuldade em ajuizar o junto, o conjunto, totalidades complexas. Focada na parte, a leitura de mundo é partida, fragmentada, disjunta; priorizando as partes, o particular sobre o coletivo, o conjunto, a totalidade, o ser humano como parte, dicotomicamente em prejuízo à natureza, como um todo.

É a essa dinâmica que estou chamando de armadilha paradigmática, quando por uma “limitação compreensiva e uma incapacidade discursiva” (Viégas, 2002), o educador por estar atrelado a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (inconscientemente) uma compreensão limitada da problemática ambiental e que se expressa por uma incapacidade discursiva que informa uma prática pedagógica fragilizada de educação ambiental, produzindo o que Grum (1996) chamou de pedagogia redundante. Essa prática pedagógica presa à armadilha pedagógica não se apresenta apta a fazer diferente e tende a reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo, baseadas nos paradigmas da sociedade moderna. Dessa forma, se mostra pouco eficaz para intervir significativamente no processo de transformação da realidade socioambiental para a superação dos problemas e a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável”. (GUIMARÃES, 2006, pp. 23-24, grifos do autor)

Em uma coletividade marcada pelas relações menosprezadas pelos valores do capital, são crescentes os problemas socioambientais, pois a sociedade moderna tem como base o acúmulo do capital. O meio ambiente perante esse contexto encontra-se subjugado ao Capital, estabelecendo relações em que evidenciamos a concentração de propriedade e poder.

As conexões sociais entre as pessoas passam a ter um novo encadeamento, colocando em segundo plano as relações pessoais. Em virtude desse sentido, os vínculos se tornam fragilizados e perdem o sentido de vizinhança e comunitário, no âmbito de não encontramos o sentimento de identidade com o local o qual pertencemos. No incluso quadro vigente, a proposta de desenvolvimento sustentável do atual modelo hegemônico não tem encontrado a capacidade de referendar, tanto a mudança do atual padrão de relação do ser humano com a natureza como ajustar a produção, proporcionando uma relação socioambiental justa, que atenda tanto a demanda de produção e, ao final desse processo, atingir a democracia social.

A crise na atual sociedade pontua a necessidade da educação de não apenas combinar um pensamento crítico, mas também como proporcionar ambientes educativos a promover reflexão para que uma nova realidade sustentável seja implementada. A incapacidade de reconhecer os ciclos da natureza, e a relação sustentável do ser humano com o meio ambiente torna-se incompreensível e, por muitas vezes, negligenciada.

Afirmo que vivemos em um momento de grande degradação, principalmente das relações humanas, e a qualidade de vida vem declinando significativamente, em consonância com a qualidade ambiental, fruto do paradigma da modernidade e do capitalismo. Essa propensão ocorre a nível global. Mesmo que os problemas socioambientais se manifestem de maneira diferenciada, eles ocorrem de forma planetária nos diferentes segmentos das classes sociais.

Entendemos que a modernização (conservadora) é um processo de mudanças no qual determinada sociedade supera a ideia (a ideia de “progresso”, “evolução”), ou melhor, sobrepõe estruturas tradicionais, criando novas formas de produção em que a urbanização e a industrialização, o desenvolvimento tecnológico, os sistemas de comunicação de massa e transportes são alguns dos fenômenos característicos desse processo. Essas mudanças constituídas nos diferentes espaços, direcionam-se para a formação das sociedades modernas, mercadologizadas tanto em escala regional como global impulsionada por um modelo desenvolvimentista, com características inerentes de degradação ambiental, que, ao intervir no espaço, se sobrepõe à capacidade de suporte do meio ambiente. (GUIMARÃES, 2004, p. 50, grifo do autor)

Dentro dessa perspectiva da crise ambiental ser uma crise do nosso tempo e o risco ecológico se tornar eminente, a educação ambiental crítica problematiza o pensamento da modernidade e da racionalidade científica. Ao vivenciarmos e evidenciarmos um processo educativo que tem como centralidade o ser humano, as relações humanas e o modo de produção, e consumo e o desequilíbrio entre as relações ficam cada vez mais evidentes. A relação com a natureza, por esse ângulo, caminha para um distanciamento entre homem e natureza.

Se o que caracteriza o homem é essa ambivalência entre o ser e o pensar, a questão da complexidade não se reduz ao reflexo de uma realidade complexa no pensamento. A complexificação do mundo é o encontro do ser, em vias de complexificação, com a construção do pensamento complexo. Isso implica repensar toda a história do mundo é o encontro do ser, em vias de complexificação, com a construção do pensamento complexo. Isso implica repensar toda a história do mundo a partir da cisão entre o ser como ente, do “erro platônico” que ofereceu fundamentos falsos à civilização ocidental: que engendrou a ciência moderna como dominação da natureza; que produziu a economização do mundo e implantou a lei globalizadora e totalizadora do mercado. (LEFF, 2002, p. 192)

Partindo dessa perspectiva, a EA tem um grande papel de contribuir na fundamentação de uma sociedade imbuída de concepções que valorizam os princípios socioambientais. Uma

sociedade equilibrada agrega não só padrões de qualidade de vida, mas também uma qualidade ambiental.

Assim, considera-se que diversas interpretações concedem leituras diferenciadas em relação às origens e fatores determinantes da questão socioambiental. O campo progressista argumenta que, embasado no paradigma da modernidade, estruturou-se em um pensamento que historicamente levou a sociedade moderna vivenciar a atual crise. Desse modo, questiona-se o processo civilizatório que se desencadeou até os dias atuais.

Os avanços, sejam no campo científico, tecnológico ou econômico, não proporcionaram bem-estar de forma equitativa, exacerbando ilhas de prosperidades e continentes de miséria. Como forma de sobrelevar essa linha de pensamento na superação antropocêntrica por uma visão biocêntrica, a educação ambiental destaca-se para promover um debate amplo em relação ao atual quadro tecnológico e científico.

O debate da temática em torno da questão socioambiental retrata que, segundo interpretações reducionistas, a convicção de sua superação tem por base a proposta de soluções técnicas. É correto afirmar que a redução do desperdício, o uso de matéria-prima e a reciclagem constituem práticas importantes, porém enclausurar a solução da questão socioambiental apenas a essas técnicas não está levando em consideração as questões sociopolíticas, gerando contradições. Com isso, percebe-se a complexidade de elucidar a questão socioambiental por apenas uma de suas dimensões.

Um sentido muito reproduzido pela mídia faz a referência a uma natureza pacificada, em perfeito equilíbrio, na qual encontramos as interpretações dos ecossistemas e, quando encontramos a intervenção humana, ela é vista como nociva ao ambiente natural. Essa visão naturalista concebe que a natureza deve permanecer distanciada e intocada pelo homem, sem nenhuma intervenção, pois sua ação é ameaçadora ao equilíbrio e à ordem natural.

Essas visões “românticas” de educação ambiental voltadas para o bem da humanidade através das transformações de algumas atitudes dos indivíduos, que não realizam uma crítica sobre as relações de poder engendradas pelo atual modelo de sociedade, não são tão ingênuas assim. Elas estão sendo construídas de acordo com uma intencionalidade que reflete uma concepção e que formula um projeto educacional comprometido com a preservação desse modelo, mesmo tendo no seu bojo propostas reformistas pelo viés de soluções tecnicistas e/ou mudanças individuais das referidas atitudes individuais. (GUIMARÃES, 2000, p. 36, grifo do autor)

A interação entre ser humano e natureza traz novas concepções, tanto no sentido evolutivo, como na significação do modo do ser humano situar-se nestas relações. Dessa forma, a interação irá proporcionar uma coevolução ao suscitar uma diversidade de significados, não apenas no campo biofísico. As visões românticas, de outra parte, reduzem a complexidade

socioambiental em relação a interpretação dos problemas ambientais, o que afasta de seus condicionantes sociais.

A educação ambiental, numa perspectiva imbuída de valores vinculados à lógica do capital, como a individualização das ações, responsabilizando a preservação ambiental e a mudança comportamental ao encargo de cada indivíduo ter que fazer a sua parte, leva cada um, na sociedade, a agir isoladamente, e tem como resultado uma ação educativa que irá apenas reforçar os paradigmas disjuntivos em crise, constituindo-se em uma ação ambiental de caráter conservador.

Esse pensamento focado nas partes apresenta a intuição de enaltecer o individual. Um enfoque egoísta restringe a compreensão dos problemas socioambientais, tendendo as ações a não terem repercussões significativas nas práticas sociais. O pensamento hegemônico, por essa lógica, prevalecerá, com o objetivo de ter uma educação ambiental que não se efetiva na prática, em uma intervenção política no espaço público.

Dentro de um princípio de uma educação libertadora, esperamos nos aproximar de uma sociedade consciente de uma relação equilibrada do ser humano com o meio ambiente, de forma integrada, compreensiva aos processos naturais do ecossistema, sobretudo valorizando o coletivo. Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constrói como sendo do mundo. Se cada uma tivesse seu mundo, estas se desencontrariam em mundos diferentes e separados –seriam mônadas incomunicadas. A conscientização não deve ocorrer separadamente nos indivíduos. Ela deve ocorrer de forma que se torne como consciência de mundo nas pessoas. Freire (1987).

Por essa conjuntura, que constrói uma subjetividade coletiva, estamos desconectados dos ciclos da natureza, não compreendendo que fazemos parte dela e que a nossa interação com a mesma nos proporciona equilíbrios físico, espiritual e sobretudo emocional. Remeter intencionalmente a um estado de uma nova racionalidade de integração com a natureza e perante a todos proporciona uma atitude integradora desejada por essa perspectiva crítica de EA.

O educador, por estar atrelado a uma visão paradigmática (fragmentária, simplista e reducionista) da realidade em suas práticas pedagógicas, realiza um trabalho inconsciente, que não desvela a amplitude e a abrangência crítica para os problemas socioambientais. Em virtude de práticas pedagógicas limitadas, os educandos não ponderam a relevância das questões socioambientais. As práticas dos educadores se revelam fragilizadas, mesmo quando bem intencionadas. Presenciamos que os educadores logo recorrem às práticas tradicionais. Esse

comportamento dos educadores vem de uma incapacidade argumentativa no discurso, que resultam em práticas pedagógicas fragilizadas:

(...) ao limitar nossa compreensão de mundo por estar embasada em referenciais simplistas e reducionistas, nos incapacita para fazer diferente e tende a gerar uma prática de com caráter ingênuo e conservador (GUIMARÃES, 2008, p. 14).

O principal ponto que fundamenta esse padrão de ação está vinculado a um modelo de pensamento hegemônico dominante na sociedade, que dualiza as relações de explorador e explorado, guiando-se por um pensamento antropocêntrico. Paulatinamente este processo aliena as pessoas, o indivíduo humano diante de outros seres e o individual frente ao coletivo passa a ser preponderante. O próximo e o outro se assentam em um plano secundário, e tais padrões desestruturam as relações em sociedade e evidenciam os conflitos socioambientais. Sendo assim, nos desconectamos do ambiente natural, e as práticas dos educadores passam a ser fragmentárias, reducionistas baseadas no “1+1”¹⁰, não estabelecendo uma prática pedagógica libertadora.

É importante retificar os parâmetros reducionistas em relação a EA que se configuram, ora pelas ações bem intencionadas porém frágeis teoricamente, ora por interpretações distorcidas da questão socioambiental, ou ambas, saturadas de um contexto que não aborda a problematização da questão socioambiental em sua radicalidade. Focar na superação da mudança de hábito e comportamentos e da responsabilização individual pelos problemas, configura consolidar uma vertente conservadora de EA, “de cada um (apenas) fazer a sua parte”. Ao não trazer elementos analíticos que deem conta da complexidade da questão, das relações de poder estruturantes da realidade social na sociedade capitalista, o enfrentamento dos problemas nesse ínterim se fragiliza pela falta de um pensamento crítico em relação a problemática socioambiental.

O meio ambiente não é apenas o somatório das partes que o compõe, mas também é a interação com o todo; ou seja, é um conjunto complexo, uma unidade que contém a diversidade em suas relações antagônicas e complementares de forma muitas vezes simultâneas. É tudo junto e ao mesmo tempo agora. Da mesma forma Sociedade (como totalidade) não é apenas o resultado da soma dos indivíduos que a compõe. Compreender o mundo por essa ótica é vê-lo pela lente da disjunção, é ver tudo separado (focado na parte), entendendo que para chegar a uma totalidade, se adiciona o um ao um

¹⁰ A centralidade dessa visão particularizada na sociedade moderna faz com que percebamos totalidade apenas como resultado da soma das partes, o que Guimarães (2006) vem chamando de forma complementar ao paradigma da disjunção de Morin, como sendo o Paradigma do 1+1= 2. Essa é uma noção de totalidade (resultante da soma das partes) reduzida e de relações simplistas, pois resultante de partes que se identificam no antagonismo da relação, ou como opressor, isolando-se em sua particularidade. A totalidade aqui é apenas a justaposição lado a lado (aditiva) das particularidades, inclusive com a explicitação e potencialização dos antagonismos, pois o padrão relacional na contemporaneidade é o de dominação e exploração de um sobre o outro, de uma parte que prevalece, domina, oprime.

(1+1), justapondo um ao lado do outro, mas mantendo uma autonomia dessa parte que se absolutiza e que não permite a interação complexa desse um com o outro, mas somente uma relação reduzida e unidirecional de dominação, que impõe de forma positivista e linear um caminho único a seguir. Desta feita foca-se no antagonismo e não se percebe a complementariedade, o que simplifica e reduz a compreensão do movimento constituinte do real (GUIMARÃES, 2008, p. 13).

O equívoco de uma apreensão fragmentária e unidimensional da razão pode levar a um reducionismo intelectual epistemológico. O conhecimento que se traduz em palavra e teoria advém da interpretação e construção da linguagem e pensamento. Por estar atrelado a interpretação, é passível de equívocos e incertezas, que deve ser considerado na perspectiva crítica da EA.

O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeita ao erro. Esse conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de ideias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro. (MORIN, 2000, p. 20)

Como desafio à ruptura das relações do modo de organização social com a estrutura do capital, a educação ambiental tem como finalidade estimular novos princípios conectivos de organização e empreender esforços pedagógicos de unificação da dimensão natural e social, a fim de consolidar uma epistemologia da complexidade ambiental que favoreça o surgimento da sustentabilidade socioambiental na constituição de um novo padrão societário. A valorização das relações sociais dialógicas e formação de cidadãos críticos e conscientes potencializa a abertura para um diálogo que contribui para uma reforma do pensamento, que fortalece as inter-relações em uma dialética social. A abordagem interdisciplinar e da interculturalidade pela educação ambiental fundamenta o embate aos paradigmas vivenciados na atual sociedade.

A necessidade de uma integralidade do conhecimento a fim que fiquemos presos a visões reducionistas no qual encontramos em outros discursos. “Valorização do trabalho em equipe” não como um princípio organizativo de sociedade e possibilidade de produção coletiva de um conhecimento, mas como uma potencialidade do aumento da produtividade do trabalho e neste prisma é interpretada a interdisciplinaridade. (GUIMARÃES, 2006, pp. 65-66, grifo do autor)

Observando o processo educativo em um sentido mais abrangente, como forma de equalizar os indivíduos na sociedade, que venham a desenvolver ações de forma sistemática e planejadas, assim o universo e a consciência política caracterizam-se em uma ação praticada em prol do empoderamento de segmentos que vivenciam vulnerabilidades socioambientais.

Segundo Carvalho (2012), o sujeito do ato político é aquele capaz identificar problemas e comunicar dos acasos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletiva. Por consecutivo, essas ações na sociedade se formam de forma dialógica.

Percebemos formas diferenciadas de construir o processo ensino-aprendizagem, constituído de forma participativa e construído em um alicerce, em que a concepção do conhecimento é fruto de um processo a ser construído, em que os indivíduos apropriam-se da experiência como forma de viabilizarem-se como sujeitos na história.

Há uma conexão de fatores internos e externos do indivíduo, que refletem na ação do meio e da cultura perante o posicionamento humano. A compreensão de como as estruturas das organizações sociais são edificadas e construídas moldam os sujeitos sociais e forma valores e crenças. Portanto, deve ser percebido essa forma sinérgica, para que faculte aos sujeitos individuais e coletivos a ascensão sobre o poder ideológico e político, para fomentar tais projetos de sociedade.

1.3 – A formação de educadores ambientais no contexto de crise de paradigmas

A formação de educadores ambientais tem centralizado a convergência de debates no sentido de apontar a primordialidade de contemplar um fazer pedagógico imbuído de um processo crítico e reflexivo, princípios que devem estar presentes desde a formação inicial do educador ambiental.

Nóvoa (2009) observa que não se trata de retroceder a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários), trata-se sim de perfilhar que a imperiosa tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não exauram o todo *ser professor*.

Em uma sociedade que vivenciamos diferentes formas de organização, caracterizam formas materiais e simbólicas distintas. Observamos que seu funcionamento se configura em uma representação simplificadora de valores. Vivemos atualmente uma crise de identidade que ora nos oprime, ora nos torna opressores. Segundo Freire (1987), o mundo mais humano de suas justas aspirações, contudo, é a contradição antagônica do “mundo humano” dos opressores, mundo que possuem como direito exclusivo e em que pretendem a impossível harmonia entre eles, que “coisificam”, e os oprimidos, que são “coisificados”.

A formação de educadores no contexto de crise de paradigmas possibilita problematizar o conhecimento científico e tecnológico em relação aos problemas socioambientais, buscando uma prática diferenciada a efetivar o compromisso político-

ideológico, com o propósito de que a prática pedagógica do educador ambiental referencie o pensamento crítico e potencialize a transição paradigmática.

A Ciência tem convergido esforços de investigação no contexto de crise ambiental em uma estrutura reducionista, baseado em um processo em que as disciplinas têm um olhar fragmentado e compartilhado. O processo formativo dos educadores ambientais deve proporcionar a compreensão complexa da problemática socioambiental, no qual o educador ambiental possa intervir pedagogicamente sobre a realidade em sua prática ambiental crítica, em que possibilita o exercício de indivíduos conscientes, atuantes coletivamente, na formação do sentido de sua cidadania. Conforme sinaliza o depoimento de um dos entrevistados nesta pesquisa,

(...) processo educacional fica na minha vivência no dia a dia, nas minhas relações, como é que é a maneira que eu convivo na minha casa, como é que é a relação que eu convivo na minha maneira de comprar, de consumir, de gastar (educador Evandro).

A ingerência humana nos ciclos naturais em prol do desenvolvimento econômico vem acarretar muitos impactos ao ambiente natural, acarretando danos irreversíveis. A extensão desses problemas causa efeitos diferenciados na sociedade. Os grupos dominantes que causam os principais danos ambientais raramente são afetados. Os conflitos são mais eminentes nas comunidades mais tradicionais, devido os seus saberes, costumes, práticas sociais que ancestralmente reproduzem um outro modo de vida e que tradicionalmente são transmitidos pela oralidade através de gerações. Estes sofrem uma pressão pela demanda de ampliação do território das sociedades modernas em processo de globalização, sobre áreas tradicionalmente ocupados por esses outros povos.

Além dos problemas ambientais e sociais, estas sociedades tradicionais são expulsas e tolhidas, e a reminiscência de ambientes naturais está cada vez mais escassa, em que seus locais sagrados são destruídos e desrespeitados. Encontramos a dificuldade deles resignificarem a sua cosmologia, os ritos e as suas práticas milenares que tradicionalmente exercitaram em seus territórios, porém apesar de todas as dificuldades, há um processo de resistência cultural que levou a não serem extintos. Segundo a narrativa da entrevista abaixo:

(...) existe um distanciamento entre a fala e a teoria, entre a prática e a teoria, para mim foi muito importante ver que eu consigo sobreviver a esta realidade e que na verdade a gente não depende de tanta coisa, a gente consegue sobreviver com muito menos e com muita qualidade de vida estando nesta relação tão íntima com a natureza, como eles conseguem sobreviver e se manter ao longo deste tempo e resistir, eu acho que a palavra certa é resistir (educador, Denilson).

A relação do ser humano com o meio ambiente deve ser interpretada e contextualizada em uma relação sociedade–natureza. No sentido da modernidade, o ser humano relaciona-se

com a natureza, de forma que venha a ser modificada, transformada como um recurso disponível e ilimitado aos interesses dessa sociedade. A natureza por essa lógica de recurso assume um sentido sem dinamismo próprio.

O que denominamos de meio ambiente é caracterizado por um contíguo dinâmico de elementos vivos e não vivos, no qual estabelecem relação entre si. Somos circundados por percepções e leituras de ambiente que denotam que nossa realidade é dinâmica. Nós somos sujeitos e parte integrante dessa conjuntura, no qual vínhamos constituindo uma relação com a natureza, desde as nossas ancestralidades. A relação com a natureza toma direcionamentos e encaminhamentos, sentidos e valores que se configuram em uma relação, na qual não nos qualificamos como intrusos. Com isso a relação para com outro aproxima a ideia de meio ambiente como uma totalidade complexa.

Se examinarmos atentamente, constataremos que lemos e interpretamos o mundo e a nós mesmo todo o tempo, seja quando observamos nosso entorno já conhecido, seja quando nos deparamos com uma nova paisagem, seja ainda quando algo se altera em nosso ambiente. Nesse sentido, a interação com o ambiente ganha o caráter de inter-relação, na qual aquele se oferece como um contexto do qual fazemos parte, envolvidos que somos pelas condições ambientais circundantes, ao mesmo tempo em que nós, como seres simbólicos e portadores de linguagem, produzimos nossa visão e nossos recortes dessa realidade, construindo percepções, leituras e interpretações do ambiente que nos cerca. Assim, inscrevemos as condições naturais em que vivemos em nosso mundo de significados, transformando a natureza em cultura. (CARVALHO, 2012, pp. 75-76)

A segmentação entre os sujeitos e a natureza é percebida por muitas particularidades. Uma das mais relevantes é no entendimento da questão socioambiental, que passa a ver os problemas da crise ambiental de forma fragmentada. Esse processo é fruto de uma perspectiva disjuntiva já explicitada anteriormente. Focar nas partes, no indivíduo, sobrepõe para que não venha a fazer parte de um grupo, de um conjunto. Com isso, o sentimento de pertencimento ao coletivo esvai-se de significado e valor. Leva-se a dissonância das ações em relação ao meio ambiente, passando a configurar um padrão de ação da sociedade moderna.

Esse comportamento não permite percebermos que o ambiente tem que ser visto como um todo em sua complexidade, e não da forma apenas focado nas partes. Teoricamente, pela racionalidade hegemônica, juntando as partes de forma somativa, estaria se chegando ao todo, o equilíbrio dinâmico do meio ambiente, estabelecido em uma dinâmica complexa de inter-relação entre as partes, as partes e o todo e o todo com as partes, estaria sendo negligenciado por essa racionalidade.

Vivenciar uma realidade na qual a representação das relações são estabelecidas na centralidade do homem precisa ser superada, a fim de termos a possibilidade de encaminhar a reapropriação do saber. Apenas seus desígnios direcionamentos serão norteadores, para hibridização do saberes. Pois ele é construído pelos diferentes olhares do mundo na qual a perspectiva da outridade estabelecer conexões para além de nosso tempo. O enfoque centrado no ser humano como ser superior vivente neste planeta, o ator principal da história planetária em que apenas seu destino é que conta, precisa ser superado. A EA centra o seu enfoque no equilíbrio dinâmico do meio ambiente, em que a vida é percebida em seu sentido pleno de interdependência de o valor da natureza. (GUIMARÃES, 1995, p. 14)

Hegemonicamente, a problemática socioambiental no encaminhamento de suas soluções é permeada por consensos para superar tais problemáticas, e o acordo na forma do consenso é estipulado como estratégia, para que não haja conflito e divergência de ideias. Portanto, não basta apenas um único ponto de vista sobre determinada conjuntura. Os seres humanos coexistem em sociedade reunidos em prol de um bem comum, porém convergir diferentes opiniões e projetos em uma ideia central reafirma que um único pensamento irá compor a diretriz para determinada ação de determinada problemática, sendo que o conflito de ideias e opiniões é estruturante para delinear a superação da atual crise. O consenso absolutizado, que caracteriza o conflito como algo a ser banido, descaracteriza a intencionalidade da ação como elemento integrante de uma sociedade entevada por contradições conflitivas, ao qual o indivíduo pertence, ocasionando a alienação. “Essa visão consensual em gestação a respeito dessas questões segue uma lógica e uma intencionalidade de um projeto e sua concepção de sociedade em seu processo de conquista da hegemonia”. (GUIMARÃES, 2000, p. 33)

A formação de educadores ambientais não é neutra, mas sobretudo se constrói de forma ideológica. Está inserida em uma perspectiva na qual a interdisciplinaridade, a interculturalidade e todas as abordagens integrativas assumem grande importância, no qual o educador ambiental reaprende, constrói e refaz suas práticas numa realidade, em que sua autonomia requer um olhar crítico da nossa atualidade.

A concepção de transpassar as visões fragmentadas da formação dos educadores ambientais está no contínuo exercício de pensar que esse educador encontra-se em formação permanente em sua práxis. A formação baseada em um princípio crítico reflexivo permite libertar o educador de uma visão conservadora e racionalista de educação ambiental. Conforme podemos evidenciar na narrativa da entrevistada:

(...) toda a vivência que eu tenho do universo indígena, por assim, dizer, não cabem dentro das gavetas da universidade, não cabem dentro da racionalidade da epistemologia científica. Então acaba que, o seguinte, parte disso tudo fica no âmbito da minha vivência (pesquisador Afonso).

O educador ambiental, ao vivenciar um processo de formação que possibilite uma aproximação com a realidade a ser estudada, irá alargar as fronteiras do conhecimento. Por essa aceção, os sentidos e desafios precisam ser ultrapassados. A compreensão/reflexão deve ser desenvolvida com o propósito de criar condições para autoemancipação, para ampliar sua visão de mundo que se constitua de forma integrada. Segundo Freire (1999), o conhecimento que de fato computa para a modificação social, não abrolha nos gabinetes e na academia: surge da ação empenhada com a transformação.

Os problemas ambientais estão intrínsecos aos problemas do conhecimento, isso tem forte implicações para o processo formativo de educadores ambientais. Nessa grandeza há uma necessidade da dimensão socioambiental a ser incorporada ao processo formativo.

Visando formar um educador ambiental, dentro dessa perspectiva crítica, reportamo-nos a Paulo Freire na década de 1960, quando ainda não se falava em educação ambiental. Quando hoje buscamos refletir sobre a formação desse novo educador, discutimos a educação na dimensão ambiental, central para a compreensão de nossa realidade. Logo, formar um educador ambiental é, de fato formar um educador com E maiúsculo – educador dialógico de Freire. (GUIMARÃES, 2004, p. 159)

O processo formativo de educadores ambientais nos dias atuais é imperioso, e volta-se para a transformação social, iluminado no diálogo, no exercício da cidadania, na consolidação dos sujeitos, na criação de espaços coletivos, edificados, a fim de superar as formas capitalistas de opressão e compreensão de mundo. Ação educativa e formativa comprometida com uma sociedade ditada por novos padrões civilizatórios, diferentes dos vigentes, em que uma nova ética de relações equilibradas, sem opressões exploratórias, venha ser o ponto central desse processo.

1.4 Outras epistemologias no reencontro com o natural – interculturalidade crítica

A diversidade epistemológica representa na perspectiva socioambiental um meio incontestável de produzir saberes. A epistemologia moderna banuiu de seu pensamento a necessidade de um pluralismo da teoria do conhecimento. A preponderância do domínio epistemológico da modernidade está fundamentada na razão, que vem a fundamentar a racionalidade científica, esse modelo que tem bases totalitárias, nega as demais formas de conhecimento. A conexão dos saberes na racionalidade ambiental é uma questão indiscutível para a epistemologia ambiental.

A dispersão da racionalidade ambiental em um feixe de matrizes de racionalidade leva a averiguar a relação entre o pensamento, a razão, o saber e o ser; a pensar a constituição das identidades dos atores sociais emergentes pela reapropriação da natureza, a ver o tempo de sustentabilidade a partir da

marca do limite do real (entropia) para questionar a história cristalizada em uma realidade constituída por formas ancestrais de conhecimento e abrir a história para a construção de um futuro sustentável a partir dos potenciais do real e a criatividade da cultura em uma política da diferença e da diversidade cultural. (LEFF, 2002, p. 18)

A epistemologia da modernidade determina categorias em que pensar a realidade se estrutura a partir da realidade econômica. Em outra lógica, devemos pensar diferentes processos materiais e simbólicos a partir de novas condições epistemológicas, a fim de ajustar uma nova construção interdisciplinar e de diálogo de saberes em princípios integrativos, em torno de visões que proporcionem a construção social de reapropriação dos saberes.

Promover novas redefinições metodológicas, conceituais e ideológicas provocam uma amplitude epistemológica, para que o reencontro com o natural incorpore, nos processos formativos da educação ambiental, a construção de uma nova dinâmica societária.

Vivenciamos um modelo histórico que a constituição de nossa sociedade é baseada em um modelo de produção e consumo, com a expectativa de agregar o conhecimento teórico à compreensão de mundo, a epistemologia da modernidade, esmera-se em armadilhas ideológicas, referendando o valor da teoria como apetrecho de isentar a sujeição dos valores como estratégia de dominação da sociedade.

Esse modelo tem se tornado incapaz de reconhecer a outridade na natureza e revelando indiferente a distintas interpretações e compreensão de mundo. Esse procedimento hegemônico tem impulsionado na sociedade moderna a ótica reducionista, cuja dominação e exploração tornam o padrão vigente, assim, afirmado pelo depoimento.

(...) acho que transformações concretas dependem de transformação de percepção, dependem de uma transformação de mentalidade e que vai refletir numa transformação de conduta isso numa escala ampliada vai poder começar a fortalecer uma contra corrente, no que tange a relação das pessoas com os ambientes e tudo mais (pesquisador Afonso).

Em virtude de tais comportamentos, as relações entre as pessoas se constroem dentro de um sentimento de perda de afetividade e coletividade. Esse padrão tem proporcionado uma dualidade entre dominadores e explorados.

Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca. (FREIRE, 1987, p. 25)

Este padrão que justapõe a dualidade da disposição de dominador e explorado tem se refletido e é reflexo nas/das relações de poder. Esse padrão se consolida através da

epistemologia da modernidade. A racionalidade da modernidade reafirma perante um modelo de dominação pela expressão da razão em detrimento da emoção.

As formas que a sociedade tem se relacionado com a natureza revela um contexto histórico, mostrando que a conduta antropocêntrica traz ao ser humano uma atitude alienada de ignorar o natural. Paulatinamente perdemos o sentimento que nos vincula à natureza, portanto não mais identificamos que a interação com a natureza traz o sentimento de pertencimento aos ciclos naturais.

Sob esse contexto, o ser humano primitivo surgiu fazendo parte integrada desse todo – a natureza. Pode-se visualizar o ser humano ancestral vivendo em cavernas e ocupando claramente um nível trófico na cadeia alimentar. Podem – se observar os silvícolas, os indígenas, com sua cosmologia, seus rituais e tradições culturais, bem como suas práticas de sobrevivência em grupo em grande interação com o ambiente ao redor. Uma relação que preserva o equilíbrio dinâmico da natureza e que se baseia sempre na capacidade de suporte dos recursos naturais da área afetada. (GUIMARÃES, 1995, pp. 11-12)

As visões e as percepções em relação à natureza têm sido marcadas por uma interpretação naturalista. O olhar socioambiental demanda um cuidado em ultrapassar a dicotomia entre sociedade e natureza.

A consequência de uma visão predominantemente naturalista-conservacionista é a redução do meio ambiente a apenas uma de suas dimensões, desprezando a riqueza permanente interação entre a natureza e a cultura humana. (CARVALHO, 2012, pp. 37-38)

Para compreendermos a problemática ambiental, devemos ter uma visão ampliada do meio ambiente. Por esse ângulo, outros princípios epistemológicos permitiram relações mais integradoras com a natureza.

O saber ambiental aflora mediante mudanças epistêmicas, com o sentido de questionar a racionalidade econômica e instrumental já consolidada, que tem alicerce no atual modelo civilizatório da modernidade. A fim de fundamentar uma nova racionalidade social, Carvalho (2012) aponta o conceito de racionalidade, em que admite aproximar-se o sistema de regras de pensamento e de conduta dos atores sociais, que validam ações e atribuem um sentido à organização social. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao organizar quem é formado.

O educador ambiental, mediante uma ação integradora à natureza, deverá ser capaz de ter um posicionamento crítico, de acordo com a capacidade de interpretar a complexidade do mundo em progressiva transfiguração.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2014, p. 25, grifo do autor)

Pela seguinte acepção, a associação com o ambiente proporciona a interação entre ser humano e natureza. Necessitamos realizar a busca de novos modos de compreender, as questões que afetam a crise do conhecimento na atualidade. A epistemologia ambiental ampara-se na construção de um novo saber, pela problematização das questões socioambientais promovendo o diálogo de saberes.

Ao separar radicalmente a natureza da cultura, a ciência sacrificou a diversidade em nome da universalidade do conhecimento, reduzindo os fenômenos culturais às determinações das leis naturais gerais. Nesse sentido, os saberes da física e da biologia tiveram grande ascensão e ganharam legitimidade como portadores do conhecimento verdadeiro do real e, portanto explicativo do humano. Já as ciências humanas, entre elas a Educação, nesse quadro da hegemonia de uma cientificidade objetivista, ocuparam lugar menos valorizado, devendo espalhar-se na ciência objetiva para um dia alcançarem tal padrão de racionalidade e objetividade. (CARVALHO, 2012, p.117)

Trazer práticas de caráter emancipador nos remete a um fazer integrado à natureza, implicando em mudanças individuais e coletivas, locais e globais, subseqüentemente salientado nessa entrevista.

Conforme a cosmovisão do Guarani Pedro “Bom, na minha visão, assim, o *Jurua*, acho que precisa ter mais assim, cuidado com a natureza, com a terra, valorizar mais. Eu vejo que o *Jurua* precisa saber valorizar a natureza, acho que é isso (Guarani, Pedro).

O modelo de sociedade capitalista enveredou-se por estar no mundo de forma disjunta. Não podemos ter um posicionamento de superioridade e vivenciar a incapacidade de compreender a natureza. A fim de sobrepujar a cultura capitalista de forma global e planetária, renunciou-se aos ciclos do tempo e a dinâmica cósmica. O pensamento ocidental tornou-se obsessivo por perseguir a essência das coisas e a imutabilidade do tempo. Conforme certificado no testemunho em entrevista de campo:

Eu vejo que hoje muitos, maiorias principalmente, *Juruas*, são muito capitalistas, eles pegam às vezes assim, que nem essa área de proteção ambiental, eles pegam mais às vezes é mais pensando na atividade de recurso (...) (Guarani, Alexandre).

(...) nós índios Guarani principalmente nós não tendo a terra, a mata para nós é uma riqueza, assim, então nela então a gente consegue tirar alguma

coisa de sustento se houver algum espaço, algum lugar, a gente planta (...) (Guarani, Alexandre).

Na atualidade vivenciamos, diante da resistência das culturas ancestrais, a supremacia da racionalidade instrumental na sociedade moderna. A relação entre o conhecimento teórico e os saberes ancestrais tem sido articulados, com a finalidade de produzir um conhecimento científico em prol de valorizar a mais valia e estender o domínio sobre as culturas ancestrais. Santos (2007) considera nossa racionalidade na fundamentação da ideia da alteração do real, mas não na compreensão do mesmo. E este é nosso problema hoje: a transformação sem compreensão está nos desvirtuando a conjunturas de desastre.

O reencontro com o natural relaciona-se através da recuperação das culturas ancestrais na humanidade, atualmente parte de nossas almas, continuam a desencarcerar de nós permanecendo distanciadas, sem a capacidade de trazê-las de volta. Prosperamos na compreensão do corpo, na compreensão da mente, contudo a alma continua separada. A complexidade de estar no mundo deve trazer uma relação de algo maior que nos transcende.

A um primeiro olhar a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2006, p. 13)

A percepção das culturas ancestrais exige uma atenção não apenas em relação às tradições, pois percebemos que quando um povo se dispõe em torno de seus antigos costumes, a fim de que possam apropriar-se de seu território e suas tradições, encaminha-se em movimento na direção do resgate da antiga forma de ser, das tradições identificadas como tribais, portanto, quando passamos a defini-las como autênticas, a sua cultura passa a ser validada como uma cultura tradicional.

A seriedade da situação socioambiental vivenciada na atualidade reafirma o aspecto de degradação da natureza. Conforme Loureiro (2011), a concepção e a ação que aproveita hoje no mundo é intermediada pelos paradigmas constituídos historicamente pela sociedade moderna e que instituem essa relação tão discordante entre os indivíduos e entre a sociedade e a natureza.

Compreendo nessa pesquisa o reencontro com o natural, na experiência do processo formativo de educação ambiental, como fundamental para avançar e aspirar um pensamento que promova a integração do conhecimento e do ser humano, a coletividade e a natureza, tendo

ainda o desafio de ruptura com a epistemologia da modernidade, que colocou a razão como o centro das práticas individuais.

Como desígnio de romper as estruturas dominantes de pensamento da sociedade moderna e experienciar a diversidade de perceber e permanecer no mundo, percebo que devemos problematizar a epistemologia da modernidade que é preconizada atualmente. Conjugar outras relações de alteridade em prol da diversidade a fim de termos um sujeito ético. Carvalho (2012) nos chama atenção: o sujeito ecológico é um ideal do ser que se condensa a fantasia de uma vivência ecológica íntegra, o que ao mesmo tempo, implica uma sociedade plenamente ecológica.

As diferenças entre os povos e a relação de poder estabelecidas pela epistemologia da modernidade tem transformado as diversas culturas e moldado a sociedade. Sua base tem se construído mediante uma visão de civilização e cultura específica (da Europa ocidental), dentro de um sistema que estabeleceu hierarquias entre os povos, usado para justificar o modo hegemônico de organização social, o processo dito “civilizatório”.

Foi necessário não somente subjugar (ou inserir) povos economicamente dentro de um sistema de classes, mas também foi fundamental desvalorizar, reprimir, e dominar as outras formas de viver e ser, de cultura, espiritualidade, sabedoria, e das cosmovisões variadas desses povos que habitam o planeta. Os modos de organizar a vida, de compreender as relações pessoais, do ser humano com a natureza, e as relações econômicas e comunitárias dos Guaranis, foram subjugadas e incorporados numa hierarquia de significados e valores em que a epistemologia da modernidade fundamentou uma pirâmide social altamente excludente.

Vivemos em um histórico de grandes desigualdades e exclusão. A discussão da interculturalidade tem sido de grande valia, ao estabelecer perspectivas educacionais ao processo de formação de educadores ambientais. A luta pela justiça social reafirma em prol dos direitos da transformação social e pela luta da cultura dos povos ancestrais. A interculturalidade revela que, no mundo atual, as formas que se organizam o poder estão atreladas ao acúmulo de capital e a formação de mercados corporativos.

A interculturalidade crítica aponta para a construção de um processo educativo, no qual o reencontro com o natural se construa, no qual haja um enfrentamento da matriz colonial do poder. Um projeto decolonial objetiva defrontar o modelo de relações baseadas em um padrão eurocêntrico.

Enquanto a ligação pedagogia e decolonial começa como imperial-colonial é a propriedade dos vice-reis hispânicos na Mesoamérica e territórios andinos começa manifestar e tomar forma. Na verdade, manuscritos Huarochirí e Popol Vuh, compilado por escribas indígenas no século XVI, no que hoje é

conhecido como Peru e Guatemala, respectivamente, podemos atestar estratégias que subvertem a lógica colonial civilizadora enquanto cosmologias próprias lugar, sugerindo o mundo, criação, a relação entre os seres vivos e mortos, humano e natureza não humana e por isso para qualquer coisa ocidental. (WALSH, 2012, p. 12)

Saliento que a colonialidade remete a um padrão em que as relações são construídas e estabelecidas em uma regra de dominação e poder, na qual inferioriza um grupo em detrimento de outro grupo. As racionalidades epistêmicas são suprimidas e os saberes são desvalorizados ou descartados, não valorizando a diversidade. A colonialidade traz a referência do centro do conhecimento, a Europa. Segundo Santos (1998), como uma ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal se pressupõe sobre a ideia de uma diversidade epistemológica de mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de conhecimentos, além do científico.

Por tudo isto é que, para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a "positividade" desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam. Quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de "descolonização das mentes", a que faz referência Aristides Pereira; processo que se alonga no que Amílcar Cabral chamava de "reafricanização das mentalidades". E isto implica na transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, o que não pode ser feito, porém, de maneira mecânica. (FREIRE, 1978, p. 16)

A colonialidade reflete na memória coletiva dos povos ancestrais, pois sua cultura e seus saberes passam a não serem referenciados. O pensamento hegemônico, ao impor relações de subalternidade de desumanização, a relação de sacralidade e ancestralidade com a natureza não passa mais a ser evidenciada e valorizada. A espiritualidade e seus rituais, muitas vezes referenciados como profanos na visão eurocêntrica, passam a ser descartados.

Constituir uma reflexão sobre as relações de poder, voltada para a construção do saber implica em uma valorização dos diferentes conhecimentos. Contrapõe-se à interpretação em desconstruir o fundamento da colonialidade. A convergência das visões cosmológicas em relação à variabilidade cultural proporciona uma contribuição para que a dialogicidade determine um senso crítico e problematizador.

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprender, reaprendizado, reflexão e ação. Ele só é reconhecer que as ações específicas para alterar a ordem da partida potência colonial frequentemente identificação e reconhecimento de um problema, anunciar o desacordo e em oposição à condição de dominação e opressão, organizar a intervir; objetivo: derrubar a atual situação e fazer outra coisa possível. (WALSH, 2012, p. 8)

A colonialidade do poder remete a um instrumento de dominação no qual o pensamento eurocêntrico reforça as relações de dominação. A subordinação do ser humano, nos moldes de produção, leva à necessidade, para que as lutas de classe tragam a perspectiva da possibilidade da transformação da consciência em relação às formas de dominação, a fim de atingir a emancipação social.

É primordial questionar o padrão de produção capitalista, pois a dominação da natureza para atender os anseios de produção e consumo revela a intencionalidade do capital em realizar o domínio econômico em prol da manipulação dos bens naturais a atender os moldes específicos da produção industrial. Na percepção em pensar a colonialidade pelo prisma do oprimido, nos revela um desafio a reconhecer a condição de exploração e dominação.

Em decorrência das estruturas coloniais, é necessário edificar condições para que a interculturalidade crítica proporcione a eliminação da subalternização e venha suprimir as desigualdades sociais, valorizando o respeito às culturas ancestrais. Com isso potencializar, por uma interação dialógica dos saberes, a possibilidade da gestação da epistemologia ambiental, base para uma sociedade sustentável socioambientalmente.

CAPÍTULO 2 – OS GUARANIS E OS SABERES DA TERRA GUARANI

2.1 Quem são os Guaranis

No decorrer dos 500 anos após a chegada dos portugueses aqui, temos encontrado a perseverança de não deixar que a dominação da civilização hegemônica não se consolide entre o povo Guarani. Imbuídos de um espírito livre, encontramos um povo resistente a transmitir sua cultura a cada geração, resistindo aos males que a sociedade moderna vivencia.

Segundo Ladeira (2007), os índios Guaranis contemporâneos que convivem no Brasil podem ser subdivididos em três grandes grupos: Kaiowá, Nhandéva ou Xiripá e Mbya, conforme as variantes linguísticas de suas tradições e métodos rituais.

Os modos de organização vivenciados pelos Guaranis tem relação histórica ao período de colonização ibérica. A dispersão é assumida pelo caráter expansivo da cultura Guarani, as aldeias tem um caráter a ser composta por famílias extensas. Este valor dispersivo e vivenciado por sua cosmologia

se, por um lado, há certo consenso sobre a importância da pluralidade cultural e étnica que compõe o país, o que gera simpatia pela diversidade e pelo seu potencial, num mercado ávido por variação de produtos e em nichos de consumo, por outro essa simpatia não se reverte em ações políticas concretas de defesa e proteção as diferentes culturas e etnias, garantindo-lhes as condições de existência e, o mais importante, demarcando as terras tradicionais desses povos, condição primordial para o seu bem viver. (HECK, SILVA, FEITOSA, p. 2012)

Neste contexto, para Chamorro (2008), o grupo Guarani da atualidade pertence ao tronco linguístico tupi Guarani que se desenvolveu, pelo menos há 2.500 anos, do tronco tupi cuja formação dista de 5.000 anos. Popularmente referenciamos a terminologia “tupi” às línguas e os grupos indígenas, que tinham abrangência nas áreas de colonização espanhola no Paraguai e portuguesa.

A proximidade da cultura Guarani ao compromisso de vida e a consciência de valorização de pertencimento a resistência desde o período de colonização que envergou em subjugar as suas tradições, religiosidade e a submeter seus territórios segundo os interesses do colonizado. A sua cultura tem se apresentado como a principal forma de resistência de sua cultura. A compreensão, em que a cultura é a principal resistência, tem sido permanente valorizada pelo povo Guarani, de tal forma que os saberes guarani têm sido passados de geração para geração.

Ao que os povos indígenas seguem resistindo: “O fogo da morte passou no corpo da terra, secando suas veias. O ardume do fogo torra sua pele. A mata chora e depois morre. O veneno intoxica. O lixo sufoca. A pisada do boi magoa o solo. O trator revira a terra. Fora de nossas terras, ouvimos seu choro

e sua morte sem termos como socorrer a Vida”, diz trecho de carta de líderes e professores Guarani Kaiowá publicada em 17 de março de 2007. No Censo 2010, último realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena brasileira saltou para 817 mil indivíduos, sendo que 315 mil vivem nas cidades e 502 mil estão em comunidades nas áreas rurais. Conforme o censo são 305 povos fluentes em 274 línguas distintas - mesmo longe de serem os cinco milhões de indivíduos organizados em quase 2000 povos quando do início da invasão europeia em 1500. (HECK, 2012, p.16, grifo do autor)

Os Guaranis tem a valorização de sua identidade, a partir da sua cultura, de seus saberes que são transmitidos para seus descendentes. A língua Guarani tem um papel expressivo na ritualidade e nas cerimônias, inseridas em seu cotidiano, portanto a noção de mundo, segundo o povo Guarani, supera as suas relações em relação às conquistas territoriais. Conforme Ladeira (2001), o *Tekoa* (aldeia) reúne as qualidades tanto físicas quanto geográficas, na qual taticamente os modos e costumes guaranis coexistem. As afinidades das sociedades indígenas, com seu ambiente natural, são parte inerente de uma representação de mundo, que integra o uso da ‘natureza’, o modo de vida e a teoria que embasa a vida social. A partir desse contíguo dinâmico, que reúne formulações transmitidas e projetadas, em que mito e práxis se referendam reciprocamente, essas sociedades erguem sucessivamente o mundo e suas representações.

Segundo os Guaranis, o seu território traz elementos que o tornam sagrado. O *Tekoa* traz referência ao lugar que fisicamente os Guaranis ocupam, é composto por uma grande família. Cada indivíduo que a compõe exerce uma função sociopolítica, na qual há uma identidade compartilhada por todos os Guaranis, que possuem laços consanguíneos. Segundo Ladeira (2003), o *Tekoa*, a sua terra tradicional, vai muito além do espaço habitado, os Guaranis no *Tekoa* desenvolvem sua subsistência, onde encontram presente sua cultura. No *Tekoa* encontramos o *teko*, que remete como são os Guaranis: o seu modo de ser, como eles estão, traz referências à estrutura guarani, aos hábitos e costumes.

Conforme os Guaranis, a conexão com o mundo espiritual permite a resignificação com o mundo. Segundo Collet (2014), importa lembrar do mesmo modo que nenhuma cultura é indiferente. Toda cultura é ativa para explicar o que vem de fora dela, adaptando a partir de suas próprias qualidades. Desse modo, os povos indígenas também têm modos específicos de resignificar a sua vivência no mundo.

Os Guaranis não se relacionam de uma forma exploratória com a natureza. Ao estar na mata, segundo for necessário a derrubada de uma árvore, seu procedimento é totalmente

diferenciado do *Jurua*¹¹. O Guarani dialoga com a árvore, pois há a consciência que ali há o espírito de um antepassado seu. Não se derruba a mata almejando lucratividade. Segundo Brandão (1990), a religiosidade tem se apresentado como uma aparência significativa da relação do povo Guarani com o seu território, as palavras *ñandé rekó* trazem referência ao "modo de ser", "o nosso modo de ser", que o Guarani aplica para dizer em que, como e porque se distingue diferente dos demais, designa-se, além disso, a religião.

Com a proposta de refletir a cosmovisão do povo Guarani em relação ao seu território, a sua religiosidade e aos recursos naturais, conjugada a necessidade da preservação e a integridade do povo Guarani, propomos o recorte temporal de poemas guaranis para embasar as reflexões indicadas em relação à visão guarani, ao seu território e à cosmovisão dos saberes da terra, que são repassados através de cada geração. A finalidade é de constituir elementos da identidade guarani, exemplificando sua relação direta com as águas, os animais, os seus rituais e sua ancestralidade com seus antepassados, a forma que se concebe a transmissão do conhecimento na cultura guarani. Encontramos uma íntima relação com esses elementos, com a natureza e com sua ancestralidade. A base fundamental do Guarani está conectada com *nh ã*, que está ligada ao *nhandereko*, o *nh ã* relaciona-se à palavra alma. Ao proferir o *nh ã* há um conjunto de significados que liga e interconecta ao pensamento e ao conhecimento, portanto ligando-se a espiritualidade.

Havendo se erguido da sabedoria contida em sua própria divindade e em virtude de sua sabedoria criadora pariu a essência da palavra alma que viria a expressar-se humano; da sabedoria contida em sua própria divindade e em virtude de sua sabedoria criadora criou nosso pai o fundamento da linhagem-linguagem humana e fez que se pronuncia-se como parte de sua própria divindade. Antes de existir a terra, em meio à Noite Primeira, antes de se ter conhecimento das coisas, criou o fundamento linhagem-linguagem humana que viria se tornar –se alma palavra. E fez o grande espírito que se formara parte e todo. (JECUPÉ, 2001, p. 42)

A relação que o Guarani demonstra com o seu *Tekoa*, que a vivência e inspiração de *Ñhanderu* vem refletir no *Nhandereko*, o jeito de ser Guarani. O *Tekoa*, a terra para os Guaranis, tem a correspondência da localização de sua aldeia, sendo que seu sentido não remete a uma extensão contínua, segundo o poema *Yvy Tenonde*. O *Tekoa* é uma terra boa, sem males, rica e abundante de recursos naturais. Retirar estes valores e sentidos dos povos Guaranis torna sua

¹¹ Os Guaranis Mbya por sua vez, referem-se aos brancos como *Jurua*. Não se sabe ao certo desde quando empregaram esse termo, porém hoje ele tem uso corrente e parece destituído de seu sentido original. *Jurua* quer dizer, literalmente, “boca com cabelo” uma referência a barba e ao bigode dos europeus e espanhóis conquistadores. De todo modo, o nome *jurua* foi criado a partir do contato com os brancos colonizadores e passou o tempo, a ser referência utilizadas genericamente às outras raças (negros, amarelos, brancos). (Ladeira, 2007, p.39)

existência sem sentido, isto é, não há como se reconectar com o mundo, conforme afirmado no depoimento.

Pois é o Jurua hoje em dia porque o índio não tem mais direito, não tem mais escola não tem mais mexeram não tem mais quase nada... Eu não sei como mais frente será que regula de novo para indígena ou já vai para frente (Guarani, Fernando).

Nele encontramos a morada de *Ñhanderu*, portanto jamais terá uma lógica comercial e especulativa, na qual bens podem ser produzidos de forma exploratória, nem muito menos deve ficar concentrada sua posse para um número restrito. Segundo Brighenti (2005), o *Tekoa* traz a síntese do preceito e a relação que o Guarani vivencia com o meio ambiente. No plano físico, poderíamos mencionar que o *Tekoa* é a aldeia, o espaço onde vive o Guarani. É a interconexão de muitos espaços onde realiza a caça, coleta das ervas medicinais, também é o espaço sociopolítico. Encontramos as moradias a *Opy*, a casa de reza, onde não é possível conceber o *Tekoa* sem a composição desses espaços, ou apenas um dos espaços. Não viverão a plenitude se houver o rompimento com a natureza produzindo desequilíbrio, no qual afirmado no seguinte depoimento.

A casa de reza é o nosso principal ponto de referência, onde tudo a gente aprende, então a casa de reza os mais velhos são a nossa universidade. Então com ela a gente aprende a respeitar a natureza, a respeitar as pessoas as crianças, os mais velhos, os mais novos as mulheres então é nossa relação com a natureza é assim, é tudo (Guarani Alexandre).

Segundo as tradições, o poema *Yvy Tenonde* traz referências à palavra alma, em relação aos elementos da natureza. Percebo que alma e espírito estão interligados à morada eterna, sendo a terra acolhedora a todos os Guaranis.

A língua Guarani desde a sua provável derivação e formação a partir do proto Tupi-Guarani por volta de dois ou três mil anos atrás (proposto por Rodrigues 1964) vem reproduzindo-se sem variações significativas e, com ela a organização social (Noeli, 1993:16). A língua e a própria sociedade Guarani podem ser vistas como resultado de um processo de longa duração. A palavra enquanto alma para os Guaranis é detentora de significados, ou seja, possui uma representação – um signo - que ao mesmo tempo traz seu conteúdo semântico, que resiste a mudança de seu sentido ao longo do tempo: “a linguagem é o lugar das tradições dos hábitos mudos do pensamento”. (SOARES, 1997, p. 23, grifo do autor)

Dessa forma, a terra para os Guarani deve ter elementos, a fim de que se reconheçam, para que a sua espiritualidade seja exercida e para que os conhecimentos guaranis não sejam perdidos. Nessa sequência, a terra é morada e campo para sua espiritualidade ser vivenciada em profunda ligação e conexão com os antepassados e suas tradições, segundo demonstrado no referido pensamento.

É porque para nós Guarani a terra, ou seja, todas as coisas que está em volta da gente é sagrado. Então quando a gente vai caçar, vai tirar alguma coisa ou coletar a gente faz ritual, por exemplo, na colheita sempre tem batismo ritual com as crianças então sempre relacionado com a questão da religião (Guarani, Paula).

Podemos evidenciar a fala da Guarani Paula no seguinte poema *Poã Reko achy* de Meliá (1997).

Poã Reko Achy

Ñande reko achy kuégui

Opu'ã ñanderee ñane mba' achyrã.

Iñypyrũgue peroatachina va'erã;

Petỹ chimbo revê pe'u va'erã.

A'éramo'eỹ ramo, pene rembi'ukuégui

Opuã va'erã penderee pende reko achy rã.

Tembi' u aguyje peroavu va'erã pende aryguakuérype; a'erami' e ÿramo,

Mitãre guembiukuégui gueko achyrã opu'ã va'eche.

Ñande Ru Tenondekuéry, ovyvy oejáma inongỹmavy:

“Nei, che rajy apyre pyre i, che ra'y apyre i, aáma.

Poã I aeja i imoĩny nda' evéi aéramo peteĩva' eỹ oiporara va'erã:

A'évy aéma pemboajeuka porã i va'erã”.

Remédios imperfeitos

Nossa vida imperfeita

Toma conta de nós as nossas doenças.

A primeira parte do jogo que você come deve ser fumigado; com fumaça

De rapé deve comer.

Não deve fazê-lo bem, você vai adquirir a partir de sua comida
Moléstias, doenças, imperfeições.

Frutos maduros devem dedicar aos acima referidos; quase
Por outro lado, as crianças da sua própria comida, diminuir doenças.

Enquanto nossos pais para deixar a terra (disse):
"Bem, gerações de minhas filhas, meus filhos, e eu vou.
Remédios colocar para deixá-lo, a não ser lícito, em nenhuma forma,
Que muitos seres têm que sofrer por falta de remédios.
Por forma, conseqüentemente, quando colocas remédio em vós, lhe digo em meu nome,
confiante: ela obterá somente assim, eficaz ".

Segundo *Ñhanderu*, todo ensinamento vindo de seu *Tekoa* é aprendido a partir dos sonhos com isso. Cria-se uma relação de respeito com a natureza, e há um profundo conhecimento das plantas, se representam ou não risco à saúde. Estes ensinamentos são transmitidos de geração em geração através da oralidade.

Neste caminho, a cura é realizada tanto para o sentido espiritual como remédio das enfermidades físicas. Dessa forma, tais ensinamentos não podem ser esquecidos ou trocados pela medicina do *Jurua*. A cura para a cultura Guarani acontece mediante o acúmulo dos saberes da terra em relação às ervas. O poema *Poã Reko Achy*, “remédio imperfeitos”, traz como a ótica do *Jurua* é realizada conforme se utiliza os princípios ativos extraídos da natureza e tem o foco nas enfermidades físicas, e muitas vezes, nossas enfermidades tem proveniência de fundo emocional, devido aos males de uma sociedade capitalista que escraviza e domina o ser humano, assim, referendado no depoimento abaixo:

(...) os animais, plantas e a questão do *Jurua* na verdade eles não tem esse respeito, não tem essa visão, tu não tens respeito, então eles acham que pode explorar e cada vez mais explorar, explorar, isso vem prejudicando muito é não só o Guarani mas também a própria sociedade (Guarani, Paula).

Cada vez mais tornamos dependentes de uma medicina que causa outros danos e efeitos colaterais. Ao invés de se combater as causas geradoras das enfermidades, não se cura o verdadeiro problema causador, que é a alma dos homens.

O povo Guarani tem sua origem geográfica nas regiões do Brasil, Uruguai, Paraguai e nordeste da Argentina. Também são encontrados na Bolívia. Conforme Lima (1995) ressalta, a guerra pode ser abrangida como uma probabilidade “via constitutiva de novas relações sociais”. Portanto a captação “é a própria consciência de alteridade e a desenvoltura de utilizá-la instrumentalmente para subjugar os passos e manipular o inimigo”. A partir dessa aproximação, o autor salienta o posicionamento dos povos indígenas americanos durante o processo de conquista, em fundamento de estarmos permanentemente imbuídos em articular suas estratégias e rever as disposições de conquistas de territórios.

Através de sua área, o povo Guarani mantém a expectativa de estabelecer o diálogo entre todos na aldeia, portanto o cotidiano guarani está impregnado de relações místicas advindas da interconexão com seu território. Para o povo Guarani, o território supera as percepções dos limites físicos e geográficos do território político.

Meliá (1990) percebe que a ocupação Guarani possui características marcantes, que o lugar a ser atalhado tem significados alusivos à conservação dos seus costumes, e como argumentos à fertilidade do solo, para o cultivo de suas lavouras, a disponibilidade de água e a mata resguardada, estão como condições para definirem essa escolha.

Segundo os Guaranis, é imaginável alcançar a terra primorosa, a “terra sem males” *Ivy marâey*, é possível alcançar em vida, portanto peregrina-se para atingí-la. Assim, para eles, por essa acepção, a terra sem males é um anseio constante. A vida do Guarani é assinalada primeiro a dedicar-se a sua coexistência na aldeia em seus cultivos, unidos pelos laços de parentesco e, em segundo, a peregrinar conduzido pelo *bapó*, um maracá, composto por cabaça com sementes ou fragmentos de conchas, com a finalidade de ritmar os cantos e as danças. Nessa ocasião, alimenta-se apenas com que é encontrado na natureza, muito pouco é plantado nesse momento, as horas de sono são reduzidas, dedica-se muita dança de forma coletiva.

O objetivo é a perda de peso, pois com a leveza possibilita o Guarani atingir a terra sem mal. Segundo Brandão, (1990) a Terra sem Males não é apenas um recinto para onde a tribo deve se deslocar sem descanso, à procura de uma vida sem a morte e sem o mal. Ela é também um tempo, pois eis que, pelo menos, entre os Guaranis atuais, um cataclismo próximo que, longínqua de um primeiro, ancestral, aniquilará a Terra má de agora e exclusivamente serão salvos os que houverem se colocado em marcha, em busca da Terra Sem Mal. A cultura guarani é estruturada por um conjunto de significados que se destaca em diversos momentos, profetizados a partir dos sonhos. Meliá (1988) salienta que, em semelhança, a linguagem dos sonhos e as visões dos Guaranis alude que o sonho é um caráter de pensar e agir.

Tais percepções ocorrem muito antes da concepção da futura criança Guarani. É através dos sonhos que se tem um indicativo da escolha do nome dela. Ele, o nome, é recebido com muito orgulho, por proporcionar conexão com a alma. Por esse significado, proporcionará ao Guarani ter o pertencimento de sua conjuntura social e ambiental. Rodeado de muitos significados, o seu nome traduz a força, proteção e poder de estar liberto de feitiços. *Ñhanderu* profetiza também outros momentos como paternidade, maternidade e a morte.

A ação efetiva dos Guaranis sobre o mundo é referendada por sua ação integradora com a natureza. A separação da ação e da prática encontra-se presente dentro da visão hegemônica. Em uma perspectiva que o contexto na natureza não pode ser entendido como um universo homogêneo, mas ao contrário, agrega as diversidades que necessitam ser consideradas.

A percepção do ambiente como sincrônico de prática sociais entrelaçadas por contradições, problemas e conflitos constroem uma imbricada rede de relações. A forma que interagimos com os elementos físicos naturais instituem a base das nossas relações, mas evidenciamos na cultura Guarani uma relação diferenciada ao modelo hegemônico de domínio e exploração. Percebemos relações integradas diante da natureza, que traz a totalidade de significados. Vejamos o seguinte depoimento.

O Guarani precisa principalmente de terra boa com tranquilidade regularizada, para poder trabalhar ter plantio, para poder dizer que estou bem (Guarani, Fernando).

Na realidade, tal posicionamento do pensamento hegemônico vem configurar um grande equívoco, pois essas comunidades estabelecem uma relação ancestral integrada de equilíbrio com o ambiente natural. Essas culturas ancestrais não seguem o padrão civilizatório hegemônico da atualidade, elas possuem uma cosmovisão, que se reflete em uma organização social que estão em equilíbrio com a natureza, dentro de um padrão de sustentabilidade socioambiental.

A cultura guarani é concebida dentro de um contexto, no qual não há a casualidade no mundo. Construir os vínculos com os seus parentes propicia para que as atividades na aldeia sejam compartilhadas. Com isso, as interações com o meio ambiente e com os demais Guaranis colaboram para socialização. As relações estão em contexto e em um espírito de coletividade e comunitário, que contribuem permanentemente para a socialização.

São essas relações de parentesco e as alianças que dinamizam e organizam as festas, as cerimônias, os rituais, as pescas ou as caças coletivas, os trabalhos conjuntos de roça e a produção, o consumo e a distribuição de bens e serviços principalmente de alimentos. As festas por exemplo são nada mais do que a comemoração de vitórias e conquistas, e podem advir de uma boa coleta ou servem para festejar o sucesso dos pajés que impediram qualquer castigo ou mal feito dos inimigos. A participação nas festas e nas cerimônias revela

explicitamente as fronteiras das relações de amizade ou de inimizade entre grupos ou povos, sempre com uma lógica de reciprocidade, ou seja, aos amigos, cabe a reciprocidade da amizade; aos inimigos, a reciprocidade da inimizade e a consequente vingança. São as relações de alianças e de inimizades que constituem o equilíbrio social dos grupos e dos povos, uma espécie de contrato social (LUCIANO, 2006, p. 45).

O povo Guarani está em permanente revalorização de sua cultura, por essa circunstância, os saberes da cultura projetam a base para a construção de sua identidade. Os saberes da terra vivenciados pelos Guaranis vêm a desmitificar certezas até então consideradas como verdades absolutas impostas pelo campo científico. A sua identidade é expressa de forma coletiva, edificada por padrões multirreferenciais, diferenciados pelos padrões estabelecidos pelo conhecimento científico. Os saberes tradicionais ressignificam as identidades com o meio ambiente. Esse processo que abrange a razão e emoção é parte pertinente da interpretação, e relação com o mundo ao qual pertencemos.

A hermenêutica do saber ambiental se estabelece como um caminho de significações que fazem proliferar os sentidos do ambiente e projetam a complexidade para a construção de um mundo aberto para a diferença e a alteridade. Isso coloca também uma ética democrática, em que a equidade está marcada pela diversidade, a construção da pessoa e o indivíduo no encontro com a complexidade e seu posicionamento diante do Outro. (LEFF, 2010, p. 9)

Mediante aos saberes guaranis, a cultura indígena é transmitida para seus descendentes. A língua guarani tem um papel expressivo na sua ritualidade e nas cerimônias que está inserida em seu cotidiano.

Os Guaranis possuem grande sabedoria em relação ao meio ambiente, onde convivem através da observação da natureza. Constroem seu calendário por meio da observação da lua, determinando as cerimônias, colheita, plantio, dentre outras atividades. Na cultura guarani, *Ñhanderu* encontra-se presente em cada atividade do seu cotidiano, tem sua presença em tudo no mundo. A relação com a terra é desenvolvida em profundo respeito, os seus ancestrais se encontram sepultados e os Guaranis têm uma relação espiritual com ela.

Ñande Ru Tenondé embora seja uma expressão que significa literalmente “Nosso Pai Primeiro”, é um dos vários nomes que se atribuem a suprema consciência cujo o corpo é o espaço imanifestado e cuja essência manifestada é o ritmo o Espírito-Música, ou Grande som Primeiro também vislumbrado pelos grandes pajés como Eterna música, geradora de vidas. O grande som primeiro – também chamado *Tupã Tenondé*, expressão desdobrada das palavras *tu* (“son”) *pan* (sufixo indicador de totalidade) *tenodé* (“primeiro início”). (WERÁ KAKA, 2001, p. 33, grifo do autor)

Nas sociedades ditas como desenvolvidas, a marcação do tempo exerce um domínio a configurar as sociedades indígenas como atrasadas, em virtude de possuir uma temporalidade distinta, muitas vezes caracterizando-os, erroneamente, como preguiçosos.

Para o povo Guarani, o território possui significado particular, sinalizado pela harmonia, diferente da relação que vivenciamos na nossa sociedade. Os índios não se sentem proprietários da terra e nem do que coexiste nela. Entendem que *Ñhanderu* concebeu a terra para usufruí-la e a relação com a mesma tem que ser harmoniosa e equilibrada. O respeito entre todos é fundamental, o aproveitamento da terra é compartilhado, gerando o princípio de colaboração mútua.

O povo Guarani tem como característica transmitir o seu conhecimento oralmente, e nesse contexto a memória é constituída de forma coletiva. Tal característica tem a capacidade de colaborar para sua organização e define um elo com o passado, fundamentando na formação da identidade individual e coletiva.

Os conhecimentos Guarani sempre foram transmitidos oralmente, ao contrário dos índios astecas e maias, do México e Guatemala, que tinham escrita. Todas as sociedades indígenas que habitavam no século XVI o território que é hoje o Brasil eram sociedades ágrafas, isto sem escrita, onde os conhecimentos e experiências de cada povo eram armazenados na memória humana e transmitidos de uma geração a outra pela “tradição oral”. (BARROS, 2012, p. 26)

A ritualidade está permanentemente expressa na cultura guarani em todas as etapas da vida. Desde o nascimento a morte, os rituais xamanísticos estão ligados à invocação e ao combate. Dentre os objetivos do ritual, é traçar um caminho de encontro com os deuses, a conexão com a espiritualidade vem se apresentar numa relação dialógica para o autoconhecimento.

Os aspectos em relação aos saberes guaranis, praticados em seus rituais, assim como o conhecimento em relação às plantas, estão contidos na ancestralidade da cosmovisão destes povos, observados no seu cotidiano, mediante práticas individuais e coletivas. A epistemologia da modernidade, ao atribuir um valor econômico ao patrimônio genético, conseqüentemente nega o valor cultural.

Na inabilidade e incapacidade da sociedade em reconhecer o valor das línguas indígenas, tem se configurado uma barreira em relação ao saber guarani. No atributo de transmitir de geração em geração, pelo costume guarani, verificamos uma autobiografia nessa cultura. O pré-julgamento não oportuniza que valorizemos os saberes da cultura indígena, dessa forma tem se perdido muitos conhecimentos e tradições milenares. Como esses conhecimentos

tem a característica de serem transmitidos pela oralidade, eles não se perpetuam em nossa cultura, devido a esse hábito não ser cultivado.

Para estipular nossas identidades mediante o saber, é necessário assimilar a complexidade ambiental e, para tal, torna-se fundamental nos apropriar dos saberes da terra. A problemática ambiental define como uma crise da ciência e tecnologia, que afirmam diretrizes para a nossa sociedade, como uma verdadeira coluna vertebral, um eixo principal a nortear os sujeitos. Intercambiar os conhecimentos de culturas ancestrais proporciona encontrarmos um ponto em comum, a criar um espaço de habilidades e potencialidades para o nosso processo de ensino-aprendizagem.

O sentido verdadeiro do mundo se constrói discursivamente sobre interesses sociais diferenciados. No entanto, essa irradiação de verdades não é uma mera dispersão de certezas subjetivas, de saberes pessoais. Como verdades virtuais, estão tensionadas entre as potencialidades do real e a força dos sentidos do ser construído e transmitido através do tempo; de ser construído e transmitido através do tempo; de um ser que constrói seus discursos verdadeiros sobre a natureza com base em seus códigos culturais, em sentido coletivos e significações pessoais. (LEFF, 2010, p. 51)

Sistematicamente, o pensamento hegemônico negligencia os saberes tradicionais, não valorizando os costumes alternativos fundada por outras relações mais integrativas entre sociedade e natureza. A sociedade moderna intensifica o processo de desnaturalização ao negligenciar tais valores, e o ideal de modernidade tem se sobreposto as estas comunidades, negando toda uma compreensão construída em outros contextos históricos e culturais.

2.2- Os Guaranis e os saberes da terra Guarani

Apesar dos debates em relação às políticas públicas e a valorização das populações tradicionais avançarem, encontramos grandes pressões desenvolvimentistas, a fim de ocuparem o território Guarani. Gersem (2006), salienta que os povos indígenas não condescendem com a lógica cruel da centralização de riquezas e de poder nas mãos de uma minoria. em prejuízo da miséria e da fome que põem em temeridade a humanidade. O desenvolvimento amoldado em padrões não sustentáveis origina o aumento da miséria, violência, terrorismo e racismo.

Ao empregar o conhecimento científico, o pensamento hegemônico subalterniza o saber ao conhecimento, utilizando-se de procedimentos e métodos validados como científicos nas atividades práticas e do cotidiano da vida moderna.

Quando os saberes passam a constituir a base para a construção de uma sociedade no qual o diálogo fundamenta a compreensão da realidade, indicam a ruptura do senso comum, em que prevalece apenas o conhecimento produzido pela ciência. Os saberes construídos pelas comunidades tradicionais vem desmitificar certezas até então consideradas verdades absolutas concebidas pelo campo científico. As identidades passam a ser coletivas, construídas por padrões multirreferenciais. Quando promovemos a ruptura do determinismo do conhecimento científico, os saberes tradicionais possibilitam a ressignificação das relações com meio ambiente.

A técnica produzida pelas ciências transforma a sociedade, mas também retroativamente, a sociedade tecnologicizada transforma a própria ciência. Os interesses econômicos, capitalistas os interesses do Estado desempenham seu papel ativo nesse circuito de acordo com suas finalidades, seus programas, suas subvenções. A Instituição científica suporta as coações tecno-burocráticas próprias dos grandes aparelhos econômicos ou estatais, mas nem o Estado ou a indústria, nem o capital são guiados pelo espírito científico: utilizam os poderes que a investigação científica dá. (MORIN, 2005, p. 20).

Os saberes da terra Guarani permitem percorrer caminhos para deslumbrar novos horizontes. A junção entre o ser e o saber permitem transpor o conhecimento referendado através de uma epistemologia, que endossa novas metodologias que principiêm a repensar a racionalidade ambiental.

Os Guaranis tem a característica da oralidade, toda a sua visão de mundo é passada de geração em geração, mantendo assim, a sua comunicação. Nesse contorno, a palavra tem um significado muito importante a ser valorizada, ao ser proferida, mediante a uma profunda reflexão antes de ser pronunciada, ou melhor, a escolha de sábias palavras é fundamental.

O conceito de tradição oral surgiu no séc. XIX, na atmosfera intelectual do romantismo europeu, e conservou muitas características que o pensamento romântico lhe atribuiu opondo, de um lado, a literatura dos povos e camadas cultivadas e, de outro, a literatura popular, isto é, a literatura das camadas e nações de cultura ágrafa. (FREIRE, 2006, p. 19)

A educação na cultura Guarani tem a concepção de ser concebida em família. O conhecimento do pajé é muito relevante, pois sendo o conselheiro da aldeia, contribui para educar e ensinar. A educação Guarani não se restringe apenas ao entendimento de ortografia, matemática ou ciências, ela é composta pelo conhecimento das plantas das ervas, dos cantos. A religião também tem um grande valor na cultura, a importância da casa de reza, as memórias de seus antepassados, todo este cuidado que o povo Guarani tem em sua formação.

A identidade guarani está presente na forma em que suas práticas culturais se manifestam e são mantidas na busca da preservação de sua língua, acontecem por meio do canto

das músicas sagradas e milenares. Os Guaranis mais velhos possuem uma grande importância na transmissão dos saberes aos mais jovens, o saber dos mais antigos torna-se o saber da comunidade.

A identidade guarani constitui a base de formação do seu povo, firmado através do diálogo que fundamenta a compreensão da atual realidade socioambiental. Por essa lógica, proporciona a ruptura do senso comum. Os saberes constituídos pelos Guaranis vem a desmitificar certezas até então consideradas como verdades absolutas determinadas pelo campo científico. Dentro desse contexto, as identidades passam a ser construídas de forma coletiva, edificadas por padrões multireferenciados. Quando promovemos a ruptura do determinismo do conhecimento científico, os saberes tradicionais possibilitam a ressignificar as relações com meio ambiente.

A técnica produzida pelas ciências transforma a sociedade, mas também retroativamente, a sociedade tecnologizada transforma a própria ciência. Os interesses econômicos, capitalistas os interesses do Estado desempenham seu papel ativo nesse circuito de acordo com suas finalidades, seus programas, suas subvenções. A Instituição científica suporta as coações tecnoburocráticas próprias dos grandes aparelhos econômicos ou estatais, mas nem o Estado ou a indústria, nem o capital são guiados pelo espírito científico: utilizam os poderes que a investigação científica dá. (MORIN, 2005, p. 20)

O aprendizado no dia-a-dia e o respeito à natureza e aos mais velhos passam a ser seguido pelos mais jovens. Por essa perspectiva, a estrutura temporal do aprendizado é diferente da nossa sociedade, pois é construída em seu território em convívio conjunto com todos na aldeia. Nas cerimônias religiosas, na caça, no plantio e na colheita, a todo o momento o aprendizado ocorre. Não há um espaço pedagógico único e nem há centralidade de uma pessoa responsável em transmitir o conhecimento. O respeito aos mais velhos, o princípio de contar lendas e mitos tornam-se recorrentes em relação direta com a música e a religiosidade. A espiritualidade se faz presente no cotidiano Guarani, acredita-se na potencialidade do espírito e na sacralidade da relação com a natureza.

De modo geral, até a fase adulta, crianças e jovens são frequentemente comandados, nesta aldeia, por ordem dos mais velhos, em especial dos que conquistam maior autoridade na fala. Este jogo entre submissão e autonomia que não tem regra fixa nem data marcada para começar ou terminar na trajetória de vida das pessoas, é o que confere, em grande medida especificidade aos contextos locais, e, neste caso, responde por certa fama do estilo “bravo” do cacique e de seu “pessoal” (*Augstinhokuéry*), reconhecida em outras localidades. (PISSOLATO, 2007, p. 89, grifo do autor)

Dentre as incorporações do cotidiano da ComVivência Pedagógica Guarani, os saberes da terra propiciam a participarem de um processo pedagógico no qual o indivíduo torna-se parte integrante de um coletivo no qual as identidades são valorizadas. Por esse ângulo, o território

Guarani se compõe num espaço de resistência. A possibilidade do sujeito intervir no seu cotidiano, orientado por ações individuais e coletivas, deve ser fomentado por relações sociais, que implicam no reconhecimento dos processos sociais democráticos. Sob este ponto de vista, podemos admitir que a autonomia da ComVivência Pedagógica guarani permite construir relações dialógicas de convivência.

O povo Guarani tem diferenciadas formas de costumes, e sua visão perante a tecnologia não são os mesmos valores partilhados pela nossa cultura. Suas opções aos costumes se dão de forma dialética. O vínculo direto da ciência com a produção tornou-se orientador do desenvolvimento e conhecimento, nessa perspectiva, o processo econômico é orientado pela globalização, a racionalidade econômica e tecnológica passam a conduzir as leis de mercado.

Por essa acepção, a valorização da cultura de produção é eminente. O ambiente torna um local potencialmente de produção, os recursos naturais passam a ter uma cotação de mercado. Para as culturas ancestrais, a mãe natureza não tem valor de mercado, na cosmovisão indígena um bem de todos a ser compartilhado não está vinculado a um preço ou a logicidade de acumulação de bens, isto é, o povo Guarani tem uma ligação espiritual com a terra, pois ela os guarda e os protege.

Os saberes da terra tem como gênese uma complexidade de conhecimentos e linguagens, quer dizer, uma visão particular de compreensão do meio ambiente. A vertente de muitos conhecimentos populares permite contemplar a identidade das comunidades tradicionais. Percebemos e vivemos em uma configuração que o entendimento dos saberes guaranis estão atrelados ao território ao qual eles pertencem. Os saberes da terra trazem um conjunto de conhecimentos particulares que atualmente não estão sendo transmitidos de forma dialógica.

Os saberes da terra remetem a uma compressão da natureza, não referendando a postular a interpretação de como codificar a ordem natural, mas trazer a possibilidade de uma nova leitura, alegando experiência de como se realiza a interpretação dos fenômenos. Nesse sentido, há uma produção de sentidos, ou seja, há uma interpretação criativa do mundo. “A ideia da leitura de mundo como processo de aprendizagem do mundo e de si mesmo e, portanto de produção de sentidos, com base em uma permanente Interação criativa entre o sujeito e o mundo, é parte da traição educativa brasileira”. (CARVALHO, 2012, p.78, grifo da autora)

As cosmovisões do povo Guarani estão em um contexto em que seus princípios sofrem desvalorização frente aos saberes legitimados pela ciência e tecnologia. Outro aspecto para os saberes da terra no campo serem subjugados está dentro de um debate, no qual seus conhecimentos não garantem a eficiência de produção. Nisso, torna-se necessária a construção de novos padrões de organização social.

A sociedade moderna, na sua concepção clássica, visualiza e interpreta o conhecimento a partir de uma ótica linear. Muitas vezes adota metodologias pragmáticas dentro de uma comprovação teórica, sem haver o deslocamento do estruturalismo teórico a encaminhar uma nova racionalidade teórica, que possibilite a incorporação subjetiva de elementos da natureza, a pluralidade de princípios e fenômenos físicos e biológicos e socioambientais, que interferem diretamente. Dessa forma, o conhecimento tem uma complexa teia de variáveis, que fundamenta a sua organização.

Os territórios tradicionais trazem um grande significado no sentido de tornar o ponto principal de valorização das suas tradições, e sobretudo de seu patrimônio cultural. Valorizar elementos da cultura brasileira é um ponto principal para reconhecer o cidadão e seus direitos. É fundamental reconhecermos que os saberes da terra possibilitam aprender a conviver com o moderno e o tradicional e sobretudo, reconhecer as diversas formas de saber.

A E.A. fomenta sensibilidades afetivas e capacidades cognitivas para uma leitura do mundo do ponto de vista ambiental. Dessa forma, estabelece-se como mediação para múltiplas compreensões da experiência do indivíduo e dos coletivos sociais em suas relações com o ambiente. Esse processo de aprendizagem por via dessa perspectiva de leitura dá-se particularmente pela ação do educador como intérprete dos nexos entre sociedade e ambiente e da EA como mediadora na construção social de novas sensibilidades e posturas éticas diante do mundo. (CARVALHO, 2012, p. 80)

O saber é todo o conhecimento acerca do nosso tempo, na sociedade, é controlado pela conjuntura ecológica da região, na qual estamos inseridos e pela cultura na qual é produzida, as atividades produtivas são dependentes do meio ambiente e do alicerce formado pelas diferentes culturas, que originam percepções diferenciadas em relação à apropriação da natureza e como transmutamos o meio ambiente.

Com o decorrer da evolução do homem e da apropriação do conhecimento, as relações firmadas com os grupos a qual pertencia, proporcionou o ser humano a formar saberes, conhecimentos teóricos complementados aos saberes práticos. Devido à necessidade de incrementar a produção, a mecanização do processo produtivo, paulatinamente a informatização é incorporada mediante ao embasamento de estudos científicos. O saber em detrimento à realidade remete como objeto de práticas sociais diferenciadas, desde a organização do homem. Dessa forma, as nossas referências surgem de práticas sociais e culturais, a partir dos sentidos que se reproduzem em práticas discursivas, com isso a ciência não fixa um elo com o processo empírico.

As ciências não apreendem diretamente as coisas empíricas, senão que estabelecem paradigmas teóricos que permitem dar conta das relações fundamentais entre processos que constituem seus diferentes objetos de

conhecimento. O conceito não é um significante como os outros, e o efeito de conhecimento do real que produz sua articulação com os demais conceitos que constituem uma teoria científica difere dos efeitos de sentido que surgem da articulação de significantes no discurso inconsciente ou no discurso ideológico. (LEFF, 2002, p. 27)

Isso é devido ao conceito ideológico, por deliberar relações indispensáveis da realidade. No tempo que o conhecimento técnico proporciona apoderamento produtivo ou ideológico da existência do nosso tempo, a realidade desponta para diferenciadas relações estruturais em relação à perspectiva do conhecimento científico.

Atualmente temos uma visão de mundo composta de paradigmas, que tem como resposta um cientificismo cartesiano, pontuado em um antropocentrismo. No mundo há uma diversidade de culturas e etnias. Ter o princípio da unidade, a fim de compreender a sociedade, encaminhará o prevalecer de uma cultura em detrimento à outra, por conseguinte não proporcionamos a integração entre o natural e o homem. Incorporar princípios culturais e sociais contribui a preservação das identidades culturais e a diversidade, permitindo resgatar o natural.

A racionalidade do pensamento humano vê apenas o conhecimento a ser transmitido, excluindo a relação do sujeito e o meio em que vive. É fundamental realizar ressignificações do saber construído a todo momento. Para delinear o saber, é importante convergir esforços a valorizar os povos tradicionais, para que sejam contemplados e participem ativamente, como uma fonte de saber e conhecimento para a sociedade. Estes princípios epistemológicos têm um valor admirável para a educação ambiental. Em nossa grande extensão territorial, podemos encontrar uma diversidade de identidades, composta de inúmeros significados e simbolismos regionais, que compõem uma multiplicidade de valores e significados.

O saber parte de uma ação humana, que acarreta em modificar a natureza, lhe conferindo sentidos de compreensão do mundo. Percebemos que a conexão da natureza e os saberes da terra nos levam a refletir uma outra epistemologia. Possuímos um importante papel mediador nas relações indicadas na natureza. Diante de um papel reflexivo, provocar outras leituras da vida, novas compreensões e indagar a nossa ação no mundo, torna-se papel relevante do educador ambiental.

Os territórios tradicionais trazem um grande valor, no sentido de tornar o ponto principal de valorização das tradições, sobretudo de seu patrimônio cultural. Valorizar elementos da cultura brasileira é um ponto principal para reconhecer o cidadão e seus direitos. É fundamental reconhecer que os saberes da terra oportuniza aprender a conviver com o moderno e o tradicional, e sobretudo reconhecer as diversas formas de saber.

A E.A. fomenta sensibilidades afetivas e capacidades cognitivas para uma leitura do mundo do ponto de vista ambiental. Dessa forma, estabelece-se como mediação para múltiplas compreensões da experiência do indivíduo e dos coletivos sociais em suas relações com o ambiente. Esse processo de aprendizagem por via dessa perspectiva de leitura dá-se particularmente pela ação do educador como intérprete dos nexos entre sociedade e ambiente e da EA como mediadora na construção social de novas sensibilidades e posturas éticas diante do mundo. (CARVALHO, 2012, p. 79)

Os saberes da terra, como uma nova epistemologia no processo pedagógico da educação ambiental, tem a maestria de criar relações solidárias de respeito e comprometimento com o meio ambiente. Para o pensamento hegemônico, a integração do homem ao ambiente natural não reflete como prioridade ao processo educativo, segundo afirmado na declaração a seguir:

(...) o meio ambiente, tudo que é relacionando com a terra, né, como se fosse a parte do corpo também, quer dizer, como cuida do corpo. O Guarani todos que está relacionando a natureza aos seres, né, coisas da terra sempre relacionada com corpo essa relação de sagrado e a gente trata essa questão de terra, ou seja, todas as coisas que existe na terra a gente trata como sagrada (Guarani Paula).

Os processos naturais, atualmente, não são valorizados por não possuírem uma abordagem científica. Se não há a comprovação científica, sua importância ao processo produtivo não é uma verdade científica acadêmica, não podendo dessa forma ser explicada pela racionalidade mecanicista. O importante para o pensamento hegemônico é como o conhecimento técnico e científico agrega valor para o aumento significativo de produção e produtividade.

A problemática ambiental na qual confluem processos naturais e sociais de diferentes ordens de materialidade não pode ser compreendida em sua complexidade nem resolvida com eficácia sem o concurso e integração de campos muito diversos do saber. Embora essa afirmação fosse dificilmente questionável em sua formulação geral, menos claro foi o caminho teórico e prático seguido para poder discernir e concretizar os níveis e as formas de integração do conhecimento com o propósito de: a) explicar as causas histórica da degradação ambiental, b) diagnosticar a especificidade de sistemas socioambientais complexos, e c) construir uma racionalidade produtiva fundada no planejamento dos recursos. (LEFF, 2002, p. 62)

Quando ampliamos a relação com a natureza, resgatamos técnicas que vem a colaborar para o resgate dos processos naturais, resgatamos o natural. As comunidades indígenas, por terem uma ligação ancestral com o seu território, e o seu sistema produtivo voltado para subsistência a sua organização social, compõe um conjunto de saberes que valoriza o grupo a família. Dessa forma, os saberes da terra praticados reafirmam os princípios da educação ambiental crítica e o reencontro com o natural.

Em um contexto de limites e possibilidades, os Guaranis, historicamente, sempre estiveram à margem de um processo histórico de educação. A reflexão sobre os saberes da terra

traz a necessidade de repensar os sujeitos através de um processo educativo crítico, fundamentado em referendar os seus saberes.

Quando a elaboração do conhecimento parte da integração entre o conhecimento através de uma práxis no qual homem – sociedade - natureza estão imbricadas, o reencontro com o natural leva a um modo de viver de estar no mundo, orientado por ideais ecológicos, que podemos chamar de sujeito ecológico. Esse ideal traz como parâmetro orientador a tomada de decisões na vida cotidiana, a partir de comportamento ecológico orientado, no qual o sujeito ecológico incorpora a luta por uma sociedade na qual as condições sociais sejam harmônicas e justas.

Assim, a existência de um sujeito ecológico põe em evidência não apenas um modo individual de ser, mas sobretudo a possibilidade de um mundo transformado, compatível com esse ideal. Fomenta esperanças de viver melhor, de felicidade de justiça e de bem-estar. Assim, além de servir de fonte de identificação para os ativistas e ecologistas, mobiliza sensibilidades que podem ser experiências por muitos segmentos de nossa sociedade. (CARVALHO, 2012, p. 69)

A interação entre o ser humano e a natureza traz novas concepções, tanto no sentido evolutivo, como na significação de como principiamos estas relações. Proporcionar uma coevolução traz uma diversidade de significados, não apenas no sentido biofísico.

Ao analisarmos as contribuições na área da física, química e mecânica, observamos que tais ciências contribuem para o avanço tecnológico. A ciência possui perspectivas que, pela sua objetividade epistemológica, não tem proporcionado uma abordagem holística da epistemologia ambiental, objetivando ter uma perspectiva de projetar percepções de como reconhecemos os paradigmas e a forma de como eles associam a natureza ao conhecimento científico. Assegurar uma nova forma de pensar assinala um novo formato de ver o mundo. Santos (2010) salienta, sendo um modelo global, que a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento, se não pautarem pelo seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

Ao averiguar o atual século, principalmente em relação aos avanços tecnológicos, remetemos a indagar-nos quais os encaminhamentos que os processos científicos e tecnológicos estão levando para a sociedade. Evidenciamos que, ainda em termos científicos, permanecemos no século XIX. As novas tecnologias indicam a potencialidade que o conhecimento formado pelo campo teórico tem fornecido. Como referencial, vemos a perspectiva de termos uma sociedade fortemente inclinada aos processos de comunicação e de interatividade no campo da

informática. Pensar a respeito do rigor científico atrelado aos problemas ambientais nos faz pensar na falta de limites da abordagem do pensamento científico.

Recorrendo à teoria sinérgica do físico teórico Hermann Haken, podemos dizer que vivemos num sistema visual muito instável em que a mínima flutuação de nossa percepção visual provoca rupturas na simetria de que vemos. Assim, olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil, frente a frente, recortados sobre o um fundo branco. Qual dessas imagens é verdadeira, ambas ou nenhuma. É essa ambiguidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que habita. (SANTOS, 2010, p. 15)

Os saberes da terra auxiliam na perspectiva de compreendermos novos sentidos a atingirmos patamares cuja a autonomia do debate e do diálogo contribuam a ruptura de valores contrários, que lutam em prol da equidade social. Os saberes tradicionais permitem incorporar uma vertente transformadora na educação ambiental, problematizando e contextualizando o modelo pré-estabelecido.

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico não invadir, é não manipular é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser a própria existência humana, está excluído de toda a relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. Que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (FREIRE, 1983, p. 28, grifo do autor)

Quando encontramos o exercício do processo de educar, seja em espaços formais ou não formais, direciona-se os rumos de uma sociedade. Concluimos que a educação é um ato político, que é referendada pelos movimentos sociais por fazer parte da organização da sociedade. Que permite a possibilidade do camponês realizar o curso de sua história. “As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem a suas pedagogias de aprendizagem, desaprender, reaprendizado, reflexão e ação”. (WALSH, 2012, p.29)

Os saberes da terra trazem o entendimento de uma proposta a lutar, para que sistematizemos as identidades do educador ambiental, na forma de pensarmos o seu compromisso social com as diversas culturas, para que ocorram em um contexto mais amplo e incorporem princípios culturais e sociais, que envolvam a preservação das identidades culturais. Os saberes da terra vêm constituir uma relação sinérgica entre o ser humano e o meio ambiente, mediante evidenciado na perspectiva da entrevista abaixo:

(...) nós Guarani trata a terra, o meio ambiente, tudo que é relacionando com a terra, né, como se fosse a parte do corpo também, quer dizer, como cuida do corpo. O Guarani todos que está relacionando a natureza aos seres, coisas da terra sempre relacionada com corpo essa relação de sagrado e a gente trata essa

questão de terra, ou seja, todas as coisas que existe na terra gente trata como sagrada (Guarani, Paula).

A racionalidade do pensamento humano não repara a relação do sujeito com o meio no qual vive. É fundamental ressignificar o saber construído a todo momento. Para conceber o saber, é importante convergir esforços a reconhecer os povos tradicionais, como os pescadores quilombolas, indígenas e ribeirinhos, para que sejam contemplados e participem ativamente, como uma fonte de saber e conhecimento para a sociedade. Em nossa grande extensão territorial, podemos encontrar uma diversidade de identidades, composta por inúmeros significados e simbolismos regionais.

A epistemologia da modernidade tem referendado um modelo de formular o conhecimento a partir de hipóteses e outras ciências, em que seus referenciais mecanicistas privam o principal bem comum, que é a natureza para poucos. Tal epistemologia se configura na esgotabilidade dos recursos naturais e na desigualdade social. A construção desse modelo científico implica em uma valorização do conhecimento técnico-científico, em detrimento aos conhecimentos tradicionais.

As ciências não apreendem diretamente as coisas empíricas, senão que estabelecem paradigmas teóricos que permitem dar conta das relações fundamentais entre processos que constituem seus diferentes objetos de conhecimento. O conceito não é um significante como os outros, e o efeito de conhecimento do real que produz sua articulação com os demais conceitos que constituem uma teoria científica difere dos efeitos de sentido que surgem da articulação de significantes no discurso inconsciente ou no discurso ideológico. (LEFF, 2002 p. 27)

Diante de um quadro de um mundo globalizado, o saber é muito mais que um equilíbrio de forças, a sistematizar o espaço que convivemos. Diante de como significamos e atribuímos valores aos elementos da natureza, o saber da terra compõe uma epistemologia para a construção de um mundo plural de conceitos e de aprendizados. É imprescindível proporcionar e propiciar espaços educativos, com a possibilidade de multiplicar as vias de diálogo, tanto em espaço formais e não formais. Essa situação, permite a possibilidade de socialização e integrar novas linguagens e conhecimento, que estão em uma dinâmica ressignificação, propiciam um potencial diálogo de saberes.

A hermenêutica do saber ambiental se estabelece como um caminho de significações que fazem proliferar os sentidos do ambiente e projetam a complexidade para a construção de um mundo aberto para a diferença e a alteridade. Isso coloca também uma ética democrática, em que a equidade está marcada pela diversidade, a construção da pessoa e o indivíduo no encontro com a complexidade e seu posicionamento diante do Outro. (LEFF, 2010, p. 9)

Vivenciamos um contexto em que o saber e o conhecimento produzido pelos povos tradicionais compreendem a associação de um do convívio em consonância com o meio. É fundamental estabelecer relações solidárias de respeito e comprometimento com o meio ambiente. A problemática ambiental atinge cada vez mais proporções catastróficas, afetando diretamente tanto as populações dos centros urbanos como as populações mais tradicionais, sendo grande ameaçadora a essas culturas, comprometendo a relação do homem em seu ambiente natural.

Diante do quadro de produção, o conhecimento vigente deve atender a um modelo de uniformização dos ciclos da natureza. A integração do homem ao ambiente natural não reflete como prioridade, adequar a esse padrão de produção é o primordial. Os processos naturais não são valorizados, ou seja os saberes da terra perante o pensamento hegemônico não são valorizados por não possuírem uma abordagem científica. Se não tem comprovação científica, sua importância ao processo produtivo não possui valor. Os conhecimentos técnico e científico, segundo ao modelo hegemônico, poderão agregar valor para o aumento significativo de produção e produtividade.

A problemática ambiental na qual confluem processos naturais e sociais de diferentes ordens de materialidade não pode ser compreendida em sua complexidade nem resolvida com eficácia sem o concurso e integração de campos muito diversos do saber. Embora essa afirmação fosse dificilmente questionável em sua formulação geral, menos claro foi o caminho teórico e prático seguido para poder discernir e concretizar os níveis e as formas de integração do conhecimento com o propósito de: a) explicar as causas histórica da degradação ambiental, b) diagnosticar a especificidade de sistemas socioambientais complexos, e c) construir uma racionalidade produtiva fundada no planejamento dos recursos. (LEFF, 2002, p. 62)

Na atualidade, o saber vivenciado pelos Guaranis vem sofrendo perda de seu significado. A troca de seus saberes tradicionais, por um pacote tecnológico cientificista, vem acarretando também no perder da pluralidade e complexidade dos fenômenos naturais. É essencial a compreensão de quais são os papéis dos sujeitos e da complexidade do ambiente natural, em que a sociedade está inserida. O saber do povo Guarani é imprescindível para que a sociedade contemporânea venha compreender as cosmovisões do universo da tribo.

O conhecimento não é espelho do mundo das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos sinais captados e condicionados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável. Ao erro da percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e por conseguinte está sujeita ao erro. Este conhecimento ao mesmo tempo tradução e reconstrução comporta a interpretação o que introduz ao risco no

erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento. (MORIN, 2000, p. 20)

No entendimento de produzirmos o conhecimento, podemos observar que o campo fundamenta uma circularidade de conceitos debatidos em comunidade. A formação coletiva do conhecimento vem da incorporação dos saberes que são partilhados. Dentre esses novos conhecimentos, há uma reflexão crítica, proporcionando inquietação e incertezas fundamentais ao sujeito cognoscente. Contudo, na sociedade moderna, esse comportamento é incipiente, pois não evidenciamos que os valores, as crenças de solidariedade, e sobretudo a humanização, não são apreciados, pois o individual prepondera em prol do coletivo.

O global é mais que o contexto, é o conjunto de das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontrados nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Marcel Maus dizia. “É preciso recompor o todo.” É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes. (MORIN, 2000, p. 37, grifo do autor)

A sociedade capitalista tem como referencial a concentração material, bens imateriais como cultura e o conhecimento que não são valorizados pelo processo industrial. O importante é ter trabalhadores com um alto nível de conhecimento técnico, voltados para o processo de produção. Com o sistema automatizado de produção requer um nivelamento dos saberes do operariado, a concepção de um processo produtivo integrado requer trabalhadores integrados à produção.

A concepção da problemática ambiental situa-se na busca da convergência, da busca da equidade social dos camponeses. A base da perspectiva ideológica, para elaborar o saber, deriva da integração dos processos naturais, que passam a ser uma nova ótica dos processos ecológicos.

Englobar as representações dos saberes da terra Guarani, como potencialidade educativa, emana da interação e da interpelação dos seres humanos. O autoconhecimento contribui a consolidar a percepção e as habilidades no processo educativo, fortalecendo o caráter de reciprocidade.

O atual modelo de produção tem como princípio basear-se na centralidade das relações de trabalho, em detrimento das relações coletivas e sociais. Esse vínculo segue a lógica do pensamento hegemônico, colocando-o como prioridade, não podendo haver antagonismos nem conflitos de interesse. Para assegurar o consenso em relação ao conhecimento, o que produzir,

horários e todas as relações pessoais vinculadas para atender o processo industrial, esta lógica se constitui como veridicidade.

Nessa ordem, o pertencimento à sociedade realiza-se no princípio de relações individuais. Pouco a pouco a criatividade, o cooperativismo e o conhecimento passam a ser unificados, tornando as pessoas indiferentes e egocêntricas aos problemas socioambientais.

Os saberes da terra Guarani possuem uma potencialidade de contemplar uma epistemologia, cuja a potencialidade pedagógica para a educação ambiental, se faz em virtude da integração dos saberes. Dentro do contexto da crise socioambiental, a percepção da sociedade em relação à realidade tem uma visão dissociada. Nessa perspectiva, a educação ambiental crítica vem reafirmar novos paradigmas a integrar o saber ambiental.

O saber ambiental é um saber sobre esse campo externalizado pela racionalidade econômica, científica e tecnológica da modernidade; mas por sua vez conota saberes marginalizados e subjugados pela centralidade do *logo* científico. As ciências avançaram desconhecendo seus saberes precursores, buscando estabelecer um círculo de racionalidade, uma estrutura determinante dos processos dos quais davam conta através da construção de objetos de conhecimento. (LEFF, 2002, p. 160)

Os saberes da terra Guarani configuram um embate perante o padrão hegemônico. O Guarani referencia seu conhecimento pela assimilação mediante a aplicação. A aparente eficiência do conhecimento científico organizado, baseado na elaboração de leis, traz a ideia de estabilidade de mundo, confirmando que os entraves da crise ambiental que estão passando torna-se presente na atualidade. A lógica por esse pensamento determinista reforça a capacidade de dominar, trazendo o contexto de subalternidade às comunidades ancestrais.

Saberes da terra na cultura guarani estão presentes na integralidade harmônica, que eles vivenciam entre si e com o seu espaço. Transmitidos através de gerações como um verdadeiro patrimônio, suas sementes, as tradições conjecturam uma grande herança, por conseguinte afirmado no depoimento.

Então como eu havia dito tendo a terra é tudo para nós tendo terra a gente tem saúde, a gente tem alimento, a gente tem educação principalmente porque a educação começa através da natureza assim, começa daqui (Guarani, Alexandre).

Para os Guaranis, a terra representa uma sacralidade, onde coexistem seus antepassados, a terra é viva e pulsa o sangue guarani, sua alma está presente. O modelo de desenvolvimento proposto a usar sua terra não leva em consideração essa cosmovisão. Consequentemente, o modelo hegemônico não é capaz de realizar interconexões entre o sagrado e a natureza. A fala do Guarani Alexandre pode ser evidenciada no seguinte poema *Yvy Tenonde* de Meliá (1997):

Yvy Tenonde

*Ñamandu Ru Ete tenondegua
Oyvy rupaã i oikuaánavy ojeupe,
Oyvárapy mba' ekuaaágui,
Okuaararávyma
Opopygua rapyty ire
Vyy ogueromoñoña i oiny.*

*Pindovy ombojera yvy mbyterãre;
Amboae ombojera Karai ambáre;
Pindovy ombojera Tupã ambáre;
Yvytu porã rapytáre ombojera Pindovy;
Pindovy penteĩ ñirũi ombojera:
Pindovýre ojejokua yvy rupa.*

*Mboapy meme rire oĩ yva;
Yva ijyta irundy:
Yvyra'ipy ijyta.
Yva itu va'e yvytúpy
Oa~yna imondóvy Ñande Ru.*

A primeira terra

*Ñamandú Verdadeiro Pai, em primeiro lugar,
Ele está tendo concebido sua futura morada terrena.
Da sabedoria contida em sua própria divindade,
Virtude em sua sabedoria criativa.
Virtude em fatos e na ponta de sua haste.
Gerado fora da terra.*

Uma palma em centro criado futuro eterno da terra; outro criado em morada de *Karai*; ele criou uma palmeira eterna na morada de Tupã, na origem dos bons ventos criou uma palmeira

eterna; nas origens de primordial espaço-tempo criado única e eterna Palmeiras; cinco palmeiras eternas criado; o eterno Palmeiras é assegurado a morada terrena.

Há sete céus; o firmamento assenta em quatro pilares: suas colunas são polos-emblemas. O céu se estende com ventos Nosso Pai empurrou-o, fazendo-o em seu lugar.

O pensamento hegemônico preocupa-se apenas com as matérias-primas como recursos econômicos, nunca valoriza os saberes acumulados, as tradições o sentimento de coletividade. O que importa é apenas o princípio ativo e a degradação, e a perda de identidade, é o que fica no território Guarani.

Penso que é necessário superar a visão de que esta área não se configura apenas num espaço a ser ocupado por sua etnia. Os Guaranis vivenciam os saberes de sua terra, no sentido de que o conhecimento emana do seu território (*Tekoa*) e converge à plenitude dos indivíduos na sociedade, refletindo a importância de sermos sujeitos coletivos na atual sociedade.

No Brasil, a cultura indígena tem legitimado suas próprias formas de organização, principalmente a social, incorporando as tradições e conhecimentos, organizando os saberes, garantindo a transmissão do conhecimento às gerações seguintes. A formação cultural em nosso país é construída historicamente, por um padrão que tende a acentuar as desigualdades e injustiças sociais. Instituir a valorização, em relação à diversidade da cultura guarani, traz o rompimento da hermenêutica, em que o saber é composto por apenas uma única linearidade de conhecimento e que faculte a sociedade o entendimento da importância da valorização da singularidade da cultura guarani. Para a construção de um mundo no qual os indivíduos compreendam a complexidade de saberes, e que na coletividade se construa a partir de um processo autorreflexivo, se faz necessário abarcar num processo de interculturalidade e na particularidade dos saberes guarani, para que aprendamos a partir do outro, mediante o diálogo.

Desde o momento em que a colonização lusitana aqui abarcou, no século XV, os Guaranis já compunham uma etnia que possuíam uma origem comum. Consolidavam um modo de coexistir, mantendo viva a lembrança das antigas tradições na celebração das festividades, e partilhavam tudo que produziam. Os Guaranis possuem uma visão de que o território compõe o seu modo de ser, onde se principiavam seus mitos e ritos.

Durante o período colonial, os missionários jesuítas tenderam a interpretar o povo Guarani como inocentes, ou como um povo que beirava a barbárie. Tais interpretações eram realizadas para justificar a catequese dos Guaranis. É presente o elevado número de assassinatos no território indígena, a fome e a miséria também acompanham esse quadro. E nem quando os

rezadores clamam pela preservação de seu território, o respeito a eles faz presente. O saber desse povo, a legitimar a ancestralidade de seu território, que é sagrado, possui pouca significância em nossa sociedade. Neste cenário, a sua memória e os seus valores vêm sendo suprimidos ao longo dos séculos.

De fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos indígenas dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres Genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem a guerra, doenças e outros males. A diferença é que nos anos de colonização portuguesa eles faziam parte de um processo ambicioso de dominação cultural, econômica política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. (LUCIANO, 2006, p. 17)

Os saberes da terra entrelaçam um conjunto de significados e sentidos, a essência da cultura guarani possui interações apontadas por seus mitos, que ajuízam em um conjunto de práticas e ensinamentos. Essa visão de mundo se estreita por uma relação com a natureza, mediante uma ComVivência Pedagógica, que acarreta a fundamentação de uma outra epistemologia: romper os princípios individualistas através de um questionamento, no qual a articulação de saberes suscita um debate mais amplo em relação ao pensamento hegemônico, pensamento este que manipular a natureza de forma exploratória.

O conhecimento, dessa forma, não circula de forma linear. A construção das identidades pela projeção dos saberes da terra ocorrem de forma coletiva. Resgatar a nossa reaproximação com a natureza implica em uma compreensão do mundo.

Com o passar do tempo a humanidade vai firmando uma consciência individual. Paralelamente, cada vez mais vai deixando de se sentir integrada com o todo e assumindo a noção de parte da natureza. Nas sociedades atuais o ser humano afasta-se da natureza. A individualização chegou ao extremo do individualismo. O ser humano totalmente desintegrado do todo não percebe mais as relações de equilíbrio com a natureza. Age forma totalmente desarmônica sobre o meio ambiente, causando grandes desequilíbrios ambientais. (GUIMARÃES, 1995, p. 12)

A complexidade ambiental, em relação ao princípio da identidade guarani é expressiva, para que os saberes da terra contribuam para a práxis do educador ambiental, para que possa conviver e compartilhar. Desse modo, cotizar-se para a diversidade e pluralidade de saberes é fundamental para compor outras temporalidades.

Os saberes da terra da cultura Guarani traduzem um caráter pedagógico, em que a identidade é parte pertinente desse processo e estará em permanente construção. Ressignificar o nosso processo educativo a partir da vivência de cada indivíduo, e os saberes da terra Guarani,

deriva compor o conhecimento perante toda a sociedade. Nesse âmbito, o princípio da dialogicidade estará presente, e percebemos isso na seguinte fala:

(...) aqui na nossa aldeia a gente respeita muito a natureza. Então é a gente procura assim, valorizar muito a natureza porque a natureza é tudo para nós a gente valoriza muito água árvores vento a gente aqui na aldeia a gente sente, feliz bem tranquilo calmo então nosso relacionamento com a natureza é assim, é integrado (Guarani, Pedro).

Os saberes da terra Guarani abrangem um conjunto de informações a serem adequados ao nosso cotidiano, não referendando apenas a tudo que podemos aplicar de forma sistemática em metodologias e procedimentos, ao passo que as teorias científicas têm a capacidade de metamorfosear o conhecimento para aplicação prática. O saber da terra vem quebrar o paradigma de investigar o conhecimento por um olhar unilateral, mediante um novo olhar, no qual reflete na capacidade de compreendermos o ambiente natural, constituindo em um saber construído coletivamente, curvando-se para a capacidade de nos relacionar e interagir a partir das experiências vivenciadas.

É necessário descortinar o nosso pensamento, para que diferentes visões de mundo venham a emergir de um contexto cultural diferenciado do que vivenciamos. Portanto, culturas diferentes necessitam ser respeitadas e reconhecidas. O saber se constrói da luta dos grupos sociais heterogêneos em resistência ao pensamento hegemônico. Atualmente encontramos uma sociedade dominada pelo conhecimento científico e tecnológico. É necessário que o saber proporcione espaços de reflexão e oportunize mudanças da relação opressores e oprimidos em nossa sociedade.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, o efeito da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e pelo reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p. 17)

Os saberes da terra é uma epistemologia que se constitui por uma percepção integrada em relação aos saberes, cujo contorno contribui para desfazer a visão distorcida e dissociada dos atuais processos de produção que levam à individualidade das pessoas, centradas em uma ótica a não referenciar o meio ambiente na centralidade das relações humanas.

O saber ambiental é um saber sobre esse campo externalizado pela racionalidade econômica, científica e tecnológica da modernidade; mas por sua vez conota saberes marginalizados e subjugados pela centralidade do *logo* científico. As ciências avançaram desconhecendo seus saberes precursores, buscando estabelecer um círculo de racionalidade, uma estrutura determinante

dos processos dos quais davam conta através da construção de objetos de conhecimento. (LEFF, 2002, p. 60, grifo do autor)

Quando se demonstra um pensamento preponderante institucionalizado no gerenciamento do meio ambiente, mediante técnicas eficientes, trazemos a concepção passiva da questão ambiental. Com isso, as bases do ambientalismo não se consolidam, o pensamento não pode ser reduzido a uma negatividade em relação ao contexto da atual crise. O campo da educação ambiental crítica tem a capacidade de refletir e organizar o diálogo em função de uma lógica construtivista, problematizando, desvendando mitos e ideologias. Nesse ponto, o debate problematizador é estruturante para se entabular a criatividade e a reflexão a superar a alienação.

A construção da racionalidade ambiental vem mediante um processo de produção teórica elaborada a partir de uma racionalidade social, a qual deve estar receptiva à diversidade e à interdisciplinaridade, em oposição a racionalidade dominante.

A questão ambiental tem princípios sociais, procedentes de um conjunto de processos sociais. A elaboração de uma racionalidade ambiental advém de um processo político e social, e está diretamente ligado ao embate de interesses divergentes. A ruptura dos entraves epistemológicos converge em uma nova produção de conceitos e conhecimento.

O saber ambiental vai-se configurando a partir de seu espaço de externalidade e negatividade como um novo campo epistemológico no qual se desenvolvem as bases conceituais e metodológicas para abordar uma análise integrada da realidade complexa na qual se articulam processos de diferentes ordens de materialidade e racionalidade (física, biológica, social, cultural). Mais ainda, o saber ambiental orienta-se numa perspectiva construtivista para fundamentar, analisar e promover os processos de transição que permitem viabilizar uma nova racionalidade social, que incorpore as condições ecológicas e sociais de um desenvolvimento equitativo, sustentável e duradouro. (LEFF, 2002, p. 112)

Vivemos um tempo em que somos moldados pelo conhecimento científico, e que todo o saber é construído mediante princípios tecnicistas, o que vai caracterizar uma sociedade a reproduzir um discurso ideológico, que nossa organização social está delineada a seguir os avanços científicos. A aparente potencial conquista deste processo é percebida pela melhoria da qualidade de saúde e de vida, na disponibilidade energética, no aumento da produção e produtividade de alimentos. O conhecimento científico contribui para que as expectativas da sociedade sejam supridas, mas em contrapartida, há interferência nos processos biológicos e a ambiguidade nas relações entre as pessoas, que alternam conjugar ações coletivas para reverter os efeitos irreversíveis do consumo. Por vivenciar a degradação, mediante as imposições tecnológicas, a razão passa a ser orientadora pela prática científica, que está fortemente atrelada ao conflito de valores.

CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NA “ComVivência” COM OUTRA EPISTEMOLOGIA

Em um contexto em que a educação ambiental revela o desafio dos educadores em ambientar a conjugar esforços para que haja a ruptura do pensamento hegemônico e lutar contra reafirmação da cosmovisão antropocêntrica. Princípios individualistas e mecanicistas ambientais reinteram práticas individualista, e são o processo formativo, sob pretexto de reafirmar os valores econômicos. Os educadores ambientais são impulsionados nessa conjuntura a firmar novas perspectivas educativas ao processo formativo, incorporando valores ético-ambientais.

O processo formativo, no decorrer da história de nossa sociedade, tem contemplado um processo ensino-aprendizagem, no qual remete o educador a um patamar de superioridade e detentor do conhecimento. Dentro de um princípio de racionalidade, o educando torna-se um mero espectador. Neste contexto, a proximidade e o pertencimento à natureza se constrói mediante a lógica da razão. Não distante, Freire (1988) considera que o diálogo não é um fruto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento característico da consciência de que, abrindo-se para a infinidade, vence intencionalmente os alcances da finitude e, incessantemente, procura reencontrar-se além de si mesma.

Atualmente, a questão ambiental é construída mediante uma relação individual, cuja a percepção e a afinidade com o meio ambiente advém de concepções abstratas. O processo formativo tem uma necessidade particular de questionar a forma que o conhecimento tem sido repassado, perante os fundamentos dos pressupostos da ciência moderna, embasado na eficiência técnica.

A rivalidade política, em prol do conhecimento, estipula não somente definir o campo das ciências de formações de educadores, mas também temporizar uma lógica de conscientizar, para que tenhamos perspectivas transformadoras mediante a um paradigma interdisciplinar e integrador de outras epistemologias. Leff (2002) afirma que devemos sugerir a problemática de articulação das ciências a partir de uma expectativa teórica e não teórica, para ver se esta funda um problema palpável, que brota das categorias da ciência moderna.

A educação ambiental é impulsora em viabilizar o debate para questionar o modelo proposto pelo Capital. Concebe-se em estruturar um processo formativo envolvido com uma ética socioambiental comprometida com um educador reflexivo, e que suas práticas não estejam referenciadas na predicação hegemônica.

Essa educação ambiental em construção em um movimento contra hegemônico é crítica ao paradigma cientificista-mecanicista que informa a sociedade moderna urbano-industrial; crítica ao seu modelo de desenvolvimento, ao seu modo de produção, com suas múltiplas determinações da realidade social, que se concretiza na proposta de uma modernização que é conservadora – porque muda (moderniza) para manter a situação atual (*status quo*) – e que promove, ainda de acordo com sua racionalidade, o direcionamento para uma compreensão única de mundo, criando sentidos, como, por exemplo, sobre o desenvolvimento sustentável- o que caracteriza a noção de sustentabilidade como um campo de disputa. (GUIMARÃES, 2012, pp. 46-47, grifo do autor)

A questão ambiental traz elementos de complexidade trans e interdisciplinar. Construir um diálogo crítico, que conceda debater outros pontos de vista em relação as questões socioambientais, encaminha à formação de educadores de forma integrada, mediante a um processo participativo aos movimentos sociais.

Nesse sentido, a interação com o ambiente ganha o caráter de inter-relação, na qual aquele se oferece como um contexto do qual fazemos parte, envolvidos que somos pelas condições ambientais circundantes, ao mesmo tempo em que nós, como seres simbólicos e portadores de linguagem, produzimos nossa visão e nossos recortes dessa realidade, construindo percepções, leituras e interpretações do ambiente que nos cerca. Assim, inscrevemos as condições naturais em que vivemos em nosso mundo de significados, transformando a natureza em cultura. (CARVALHO, 2012, p. 76)

Objetivando desenvolver uma perspectiva crítica para a educação ambiental, o processo formativo indicou a compreensão do conhecimento para superar as práticas individuais, a fim de que a demanda das questões socioambientais fomente espaços, nos quais o educando atinja a sua autonomia.

Quando vocês professores e professoras recebem jovens, adultos, crianças na escola, olham para eles como sujeitos humanos, ou apenas como adultos? Temos de rever nosso olhar sobre os educandos. A escola só olha o aluno, e não vê que por trás do aluno tem uma criança, tem um jovem, tem um adulto, tem um ser humano. Não importa, ao professor, que jovem é esse, que trabalhador é esse, que criança é essa? O que importa é apenas que o aluno tem que aprender a ler, aprender a escrever, a contar? (ARROYO, 1999, p. 19)

É necessário experimentar uma práxis pedagógica projetada em outros paradigmas, com a possibilidade de oportunizar a percepção de uma consciência coletiva que não esteja pautada em fragmentar o processo formativo. É necessário romper com a racionalidade cartesiana que remete a uma posição antropocêntrica. Conforme Guimarães (2012), uma das

principais críticas que são feitas à educação tradicional é que ela se baseia em uma visão mecanicista da Ciência Cartesiana¹², que simplifica e reduz os fenômenos da realidade.

A fim de conceber um processo interativo com o processo formativo de educadores ambientais, a convivência com outras epistemologias proporcionou compreender a complexidade ambiental a partir da outridade. Em um momento em que muitos encontram-se inclinados ao processo de globalização, compreendermos o ser humano, tanto no sentido nível intergrupar e interpessoal, a valorização de outras epistemologias no processo formativo, e que favoreceu a construção coletiva do saber.

Aprender a complexidade ambiental é aprender um saber ser com a outridade, que vai além do “conhece-te a ti mesmo”, como a arte da vida. O saber ambiental integra o conhecimento do limite e do sentido da existência. É um saber a chegar a ser no sentido de saber que o ser é em um devir no qual existe a marca do sido, sempre aberto ao que ainda não é. (LEFF, 2010, p. 61, grifo do autor)

O educador ambiental, em uma perspectiva epistemológica, ao realizar uma leitura crítica da realidade estabelecida em um pensamento hegemônico, proporcionou uma complementariedade intercultural ao integrar o processo formativo a outras epistemologias. Leff (2012), salienta que a multirreferencialidade dos saberes abre o caminho para a análise plural da realidade a partir de diferentes racionalidades culturais, sobre a base de um pluralismo ontológico e epistemológico. Nem o ser é uno, nem o saber é uno.

A falta de uma percepção crítica aos problemas socioambientais emoldurada em uma visão fragmentária, em virtude de um olhar antropocêntrico, nos habilita a convergir esforços a assimilar a complexidade ambiental, mediante a um processo formativo de educadores ambientais, fundamentado na compreensão da realidade, e que inclua os princípios de reciprocidade e a percepção da natureza, para que venha trazer o sentido de correspondência de seus valores e significados.

Essa sociedade cada vez mais complexa, planetária, como a dos nossos dias atuais, baseada em paradigma que fragmenta, simplifica e reduz a compreensão da realidade, que crê numa autonomia absolutizada dos indivíduos, tornando-nos individualistas¹³, é um paradigma antagônico e incompatível com o estabelecimento de relações em uma realidade complexa e sustentável. Assim, sem esse modelo de sociedade moderna, perpetuando-se como hegemônico, caminha a passos largos para a degradação da qualidade

¹² O cartesianismo não é um pensamento único e exclusivo de Descartes. “esse pensamento, iniciado com Galileu e seguido por Francis Bacon, Culmina com a concepção que Newton formula do Universo: um grande mecanismo de relojoaria, funcionando com precisão absoluta. (SOFFIATI, 2002, p. 39)

¹³ “Na esfera da sociabilidade, levanta-se o utilitarismo como regra de vida mediante a exacerbação do consumo, dos narcisismos, do imediatismo, do egoísmo, do abandono da solidariedade, com a implantação, galopante, de uma ética pragmática individualista. É dessa forma que a sociedade e os indivíduos aceitam dar adeus à generosidade, à solidariedade e à emoção com a entronização do reino do cálculo (a partir do cálculo econômico) e da competitividade”. (SANTOS, 2001, p. 54, grifo do autor)

da vida humana e planetária, para uma crise socioambiental de insolvência. (GUIMARÃES, 2012, p. 69)

Sendo assim, é necessário suplantar a crise ambiental da atualidade baseada nos atuais paradigmas do modelo hegemônico. O saber na atualidade é produzido através de uma perspectiva materialista, tendendo a unificação do saber. Dessa forma não se busca os fundamentos do conhecimento e suas interconexões com a realidade. Sendo assim, acredito que, para superar a crise ambiental da atualidade, é necessário superar os paradigmas e o modelo de sociedade com suas múltiplas determinações que reciprocamente se produziram. (GUIMARÃES, 2012, p. 121)

É importante destacar que a formação de educadores ambientais, ao apropriar-se do conhecimento, propõe estabelecer novas relações com os indivíduos. A convivência com outra epistemologia traz uma reflexão crítica para o processo formativo de educadores ambientais, não apenas centrada no humano. Acreditar que reorganizar o pensamento a partir de outros olhares remete a resgatarmos outras vivências e experiências de outros povos.

O saber ambiental vai se configurando em um espaço exterior ao círculo das ciências. Mas essa relação de exterioridade é uma relação de criticidade; não é a de um saber emergente que as ciências possam acolher para se completar, se atualizar e chegar a termo em um processo do conhecimento que avança desconhecendo e subjugando saberes, ignorando o real que é seu Outro e que não pode integrar na positividade de sua verdade objetiva. (LEFF, 2012, p. 31)

Em um ambiente composto por diversos rituais, simbologias e cosmovisões, as imersões, segundo essas simbologias, proporcionaram novos valores, que foram fundamentais para contribuir na construção do processo formativo, a partir de uma outra epistemologia vivenciada pelos Guaranis. Os Educadores em formação oportunizaram a compreensão e ressignificação dos elementos da natureza, que anteriormente não eram valorizados pela atual sociedade. Nessa significação, essas cosmovisões tem uma representação significativa na transmissão do conhecimento, o que proporcionou a compreensão real do contexto socioambiental em que vivemos, a fim de agir sobre a realidade, mobilizando energias sinérgicas a interferir e mudar a atual realidade através da reflexão da prática. Cada passo do educador ambiental é uma negociação processual diante da crise ambiental, como podemos evidenciar nos relatos.

3.1 - O campo, as atividades desenvolvidas e relatos

O referido estudo, a fim de pesquisar a formação dos educadores ambientais, ocorreu mediante a um contexto de vivências coletivas durante o projeto “Outras epistemologias no

processo formativo em Educação Ambiental”, que objetiva compreender processos formativos em educação ambiental, que busquem o reencontro do natural a partir de outras epistemologias (saberes indígenas), como uma das formas de educar ambientalmente para a construção de uma nova visão de mundo, refletindo em práxis pedagógicas diferenciadas.

A primeira vivência no sítio Anahí, em Areal, caracterizou-se por estabelecer um espaço no qual a essência da integralidade do encontro de educadores ambientais criou um espaço, cujo o ambiente educativo fomentou o exercício da naturalidade a desempossar no decorrer da vivência.

As vivências reafirmaram a percepção de viver novas relações, nas quais apresentaram uma objetividade em relação ao mundo. Dentro desse contexto, as imersões propiciaram a integração sinérgica entre os educadores ambientais participantes da formação. A dialogicidade foi um ponto que fortaleceu a interação da presença humana nos princípios de solidariedade, humildade e generosidade.

As dinâmicas conduzidas durante o processo formativo objetivaram a mediar uma visão no qual a nossa presença no mundo seja construída, com o olhar do cuidado recíproco. Dando o enfoque de dar sentido na maneira que pensamos, a concepção do nosso convívio com a natureza, considerando o meio ambiente, em uma perspectiva que nele seja construído um espaço relacional harmônico integrado ao cosmos em uma perspectiva socioambiental.

Nesse espaço de vivência das imersões, a todo momento, os educadores ambientais foram instigados a pensarem o que levou a participarem desse processo formativo, e quais objetivos a serem delineados, a partir dessa experiência, a pensar novas formas de estarem no mundo e quais pontos em comum que os educadores vivenciaram durante o processo formativo, em prol de uma educação ambiental crítica.

O tipo de pesquisa adotada em minha dissertação foi qualitativa, um estudo de caso. Os sujeitos escolhidos foram pesquisadores, educadores ambientais participantes do processo formativo do projeto de pesquisa e os Guaranis da aldeia *Ara Hovy*, localizada em Itaipuaçu, Maricá (RJ), pois estavam estreitamente ligados ao campo empírico. Caracterizou-se por analisar o discurso destes participantes. Conforme Minayo (1982), o enfoque qualitativo, a investida dialética atua em nível de acepções e das estruturas, apreendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado. Ao mesmo tempo, tenta conceber todas as etapas da investigação e da crítica como partes do procedimento social analisado e como sua consciência crítica admissível. Assim pondera as ferramentas, os dados e a análise, numa semelhança interior com o pesquisador e as contradições, como a adequada profundidade dos problemas reais.

A opção pelo estudo de caso ocorreu devido aos seguintes fatores: a minha trajetória de pesquisa dos saberes da terra da educação do campo e compreender o contexto os princípios epistemológicos da formação de educadores ambientais em referenciar uma outra epistemologia diferenciada do modelo hegemônico diferenciada da lógica do capital. Realmente, o Estudo de caso não foi uma classe de pesquisa típica do modelo positivista, tão inclinado à quantificação das informações. Por isso, com o desenvolvimento da investigação qualitativa, o Estudo de caso que estava em uma situação de transição entre ambos os tipos de investigação, constitui-se numa expressão importante desta tendência nova na pesquisa educacional. (TRIVIÑOS, 1987, p. 133)

Apresentei-me aos entrevistados como mestrando do PPGEduc da UFRRJ, explicitando a relevância da pesquisa e da participação dos entrevistados. No desencadear da pesquisa, estive a campo a pesquisar o processo formativo dos educadores ambientais do curso de formação de educadores ambientais, juntamente com os educadores e os Guaranis da aldeia *Ara Hovy*. Após a organização do material coletado nas entrevistas, realizou-se uma análise crítica a partir da bibliografia pertinente à temática pesquisada, a fim de analisar e interpretar as questões que estimularam a investigação.

Admitiu-se como instrumento de estudo para lograr informações do estudo a entrevista semiestruturada. Para elaborar um questionário não depende apenas de estar informado de técnicas, mas é fundamental a experiência do pesquisador, a metodologia na qual é elaborada tem um papel relevante. Para a elaboração do conhecimento na contemporaneidade, o conceito de teoria tem assumido um significativo papel. O pesquisador não investiga sem um ponto ou objetivo pré-delineado a autenticidade em relação a um determinado problema. Tal como alega Triviños (1987), os instrumentos de pesquisa, o questionário, a entrevista para a coleta de informações, são fulgurados pelos conceitos de uma teoria. Os fatos se "observam", e de tal modo estamos próximos da raiz etimológica do termo, porém com o tempo o conceito de teoria tem evoluído. A primitiva ideia grega é rica, não vetante em sugestões.

Na natureza tudo se relaciona dentro de um princípio de uma sacralidade, em que as relações dos educadores em formação tiveram a oportunidade de experienciar a relevância do sentimento de pertencimento, dentro de um princípio de construções de novas relações conectivas perante a convivência no mundo, dentro do berço em que as relações se fundamentaram no princípio da simplicidade e solidariedade a nortear o processo formativo dos educadores. Segundo Freire (1987), aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência e a tecnologia.

Quando vivenciamos visões diferenciadas de mundo, o recorte estabelecido pela pesquisa de campo não irá findar totalmente a interpretação destas visões que está em permanente construção. Esta etapa de pesquisa se caracterizou por ser qualitativa. Segundo Godoy (1995), partindo de questões extensas que vão se iluminando no transcorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser dirigido através de caminhos desiguais. Iremos aqui oferecer alguns desses caminhos, ministrando um espectro panorâmico de três tipos bastante versados e empregados na pesquisa qualitativa: a documental, o estudo de caso, e a etnográfica.

A referida pesquisa é composta por duas linhas: uma teórica e outra composta pela pesquisa de campo. Esta se realizou com os professores e mestrandos do PPGEduc participantes do projeto “Outras epistemologias no processo formativo de educação ambiental e Guaranis da aldeia *Ara Hovy*”. O mencionado método optou por realizar uma pesquisa de campo que se constituiu de imersões. Esse processo buscou, através de vivências no sitio Anahí e na aldeia, estes momentos de imersão, que propiciaram romper a temporalidade estabelecida pela sociedade moderna. Segundo Paiva (1980), estas categorias podem ser apreendidas quando o homem passa da condição de imersão para um novo estado de emersão, isto é, o caminho de uma intransitividade da consciência para uma transitividade ingênua.

A etapa da imersão foi instituída por etapas presenciais de debates, estudos e, sobretudo, com o objetivo de presenciar, através de um contato direto com outra epistemologia como a cultura guarani. Oportunizou-se experienciar, através de um processo vivencial, outras epistemologias ao processo formativo de educadores ambientais, realizando outras conexões que se interligam, através da alteridade, configurações que propiciem a compreender como vivenciamos o meio ambiente na atualidade.

Durante a imersão, observei o profundo respeito entre todos, o engrandecimento do pertencimento ao seu *Tekoa* e o respeito entre todos, cujas relações são de profunda valorização da natureza. O *Tekoa*, sendo um espaço que oferece as condições primordiais para que os Guaranis vivenciem sua subsistência e organize seus rituais, me proporcionou vivenciar os saberes da terra Guarani como uma grande possibilidade de promover o fortalecimento da língua e tradição, expressos na oralidade e no processo educativo dos educadores ambientais.

(...) identidade Guarani, que sempre está ligado com os elementos naturais que a gente tem por exemplo esta questão do rio, árvore por isso que é muito importante pro bem viver do Guarani bem estar do Guarani a identidade é importante mais para que essa identidade seja dar continuidade a questão cultural (Guarani, Paula).

Reconheci na sabedoria da cultura guarani a valorização da natureza, mediante a coexistência integradora aos ciclos naturais que tais concepções vem desde a infância guarani.

O *nhẽ* é integrado à vida da criança, a ‘palavra-alma’ passa ser parte pertinente da espiritualidade a ser construída durante o decorrer de sua vida. Tais aspectos do depoimento da Guarani Paula podem ser evidenciados no poema *Ayvu rapyta*, que em Guarani significa o fundamento que a pessoa humana traz, a referência que o nome tem espírito, o espírito-nome, evidencia-se alma em tudo que é falado. Encontramos divindade nas palavras e a sua conectividade entre o plano terreno e o espiritual. Conforme Meliá (1997), o embasamento da locução humana é a palavra-alma nativa, que primeiros nossos pais, para determinar seus abundantes filhos para enfrentar a morada terrena, dividiram.

O ser humano é percebido como “alma-palavra” - é o que se expressa mediante a linguagem e por meio do pensamento mediante a linguagem e por meio do pensamento. Ser e som têm o mesmo sentido. Para essa percepção é necessário ampliar o nosso conceito de som para além da vibração sonora, percebe-lo como corpo-vida, princípio dinâmico da luz cuja forma denominamos consciência. (JEKUPÉ, 2001, p. 56, grifo do autor)

Ayvu rapyta

Ñamandu Ru Etenondegua

oyvará peteĩgui,

Oyvárapy mba ekuaágui,

Okuaarararávyma

tataendy, tatachina ogueroñoñoña.

Oãmyvyma,

Oyvárapy mba' ekuaágui,

Okuaarararávyma

Ayvu rapytarã i oikuaa ojeupe.

Oyvárapy mba' ekuaágui,

Okuaarararávyma,

Ayvu rapyta oguerojera,

Ogueroyvára Ñande Ru.

Yvy oiko'eÿre,

Pytũ yma mbytére,

Mba'e jekuaa'eÿre,

Ayu rapytarã i oguerojera,

Ogueroyvára Ñamandu Ru Ete tenodengua.

A fundação da linguagem humana

O verdadeiro pai *Ñamandú*, o primeiro a
 Uma pequena porção de sua própria divindade,
 Da sabedoria contida em sua própria divindade,
 Em Virtude e à sua sabedoria criativa
 Engendrar em Fez para Névoa bem se Lamas.
 Tendo Vertical
 Da sabedoria contida em sua própria divindade,
 Virtude e da sua sabedoria criativa.
 Ele concebeu a linguagem humana fornece Origem.
 Da sabedoria contida em sua própria divindade,
 Virtude e da sua sabedoria criativa.
 Ele criou nosso Pai a fundação da linguagem humana fornece
 E fez parte de sua própria divindade.
 Antes de terra existente,
 Em meio a lastinieblas primevos,
 Antes que eles devem ter conhecimento das coisas,
 Ele criou o que seria o fundamento da linguagem humana fornece
 E ele tornou-se o Primeiro Pai Verdadeiro *Ñamandú* que parte de sua própria divindade.

A imersão proporcionou o aprendizado de novos referenciais, vivenciados em um ambiente em que convivência harmônica e de integração possibilitou um aspecto cognitivo. Mediante convivência com a natureza, o aprendizado de práticas pedagógicas, diante de relações dialógicas, contribuíram para a formação da práxis dos educadores ambientais em relação ao modo de agir, pensar, consumir. Refletir fundamentos do processo formativo para a prática educativa dos educadores ambientais, a fim de amparar a educação ambiental crítica.

Aprender a aprender a complexidade ambiental é um convite a fertilizar o campo de uma nova pedagogia, em que se encontram a pedagogia popular crítica com a emergência da complexidade ambiental, a sustentabilidade, a democracia e as autonomias locais. Trata-se de um processo que, além de transmitir conhecimento para uma gestão racional do ambiente, reflete sobre o problema de reconhecimento e a reapropriação do mundo. De uma reflexão e uma prática que se colocam a valoração dos serviços ecológicos, dos recursos naturais e das culturas autotóctones como condição de sobrevivência, princípio de diversidade e valor democrático; que formula a relação entre

racionalidades e valores, interroga o poder no saber e coloca a reconstituição das identidades, sua fixação em novos territórios e a reconstrução das formas de habilidade e convivência. (LEFF, 2010, p. 10)

Principiando de uma observação participante coletiva, durante a etapa inicial da pesquisa, o processo formativo de educadores concebeu estudos em relação a respeito dos conceitos de educação ambiental crítica e conservadora. Nessa perspectiva, a vivência na aldeia *Ara Hovy* oportunizou experienciar a postura do “sujeito ético” que, segundo Rodrigues (2001), só pode ocorrer pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade.

Na fase inicial da pesquisa, as vivências fomentaram as relações dialógicas entre os professores participantes e os Guaranis, no qual a reciprocidade e os processos de humanização em reconhecer o outro estavam presentes durante o processo de vivência, através da criação de ambientes educativos. O exercício do desprendimento, a simplicidade, a participação e a cooperação entre os educadores do processo formativo não apenas propiciaram a sistematização das atividades, mas criaram momentos de reflexão ao paradigma vivenciado pela sociedade, que tem suas referências no modelo capitalista.

As atividades de campo fundamentaram relatos, mediante as percepções e a convivência entre os educadores ambientais em formação do projeto mencionado e os Guaranis da Aldeia *Ara Hovy*. A convivência com a etnia e os educadores ambientais oportunizou uma convivência, na qual foi possibilitada uma *ComVivência Pedagógica*, na qual o ambiente de imersão trouxe a vivência com uma outra epistemologia, os saberes Guaranis.

Atualmente presenciamos a idealização de uma sociedade edificada em um padrão de consumo de mercadorias, e também que se destaca pelos valores de superioridade, negligenciando os valores que as comunidades tradicionais possuem.

Dentre os aspectos pertinentes, as reflexões observadas no campo, as imersões asseguraram aos educadores ambientais vivenciar o princípio da coletividade. Na temporalidade Guarani, não encontramos a existência do uno. A aceção da propriedade privada, a natureza é um bem de todos os Guaranis.

Neste capítulo, trago o debate e a participação dos educadores ambientais e dos Guaranis. Seguindo os delineamentos da investigação que foram fundamentados na introdução e capítulos anteriores, inicialmente apresento a crise de paradigmas e a crise civilizatória, tendo como a educação crítica como uma alternativa a superar este contexto de crise de paradigmas. Logo depois, a convivência dos educadores ambientais, com uma outra epistemologia, traz o

debate dos educadores ambientais e dos Guaranis, tendo como sustentação os objetivos e as questões que propõem a pesquisa.

Antes da pesquisa de campo na aldeia pesquisada, foram realizadas oficinas no IM (Instituto Multidisciplinar) na UFRRJ, no campus de Nova Iguaçu, objetivando propiciar a integralidade entre os educadores do processo formativo, em que todos os participantes tivessem o conhecimento da cosmovisão dos Guaranis em relação às suas tradições, costumes, aspectos do cotidiano e do seu território.

A escolha dos entrevistados realizou-se de maneira aleatória, tanto em relação aos educadores ambientais em formação, quanto dos Guaranis. As entrevistas foram realizadas durante o processo formativo do educadores ambientais em momentos distintos: os educadores ambientais foram entrevistados no sítio Anahí e os Guaranis na aldeia *Ara Hovy*. As entrevistas encaminharam-se seguindo um roteiro semiestruturado na pesquisa, o que significou uma opção teórico-metodológica devida, a particularidade da aproximação do referencial teórico-metodológico, sobretudo amparada, na interpretação e na análise do material obtido no decorrer do trabalho de campo. No decorrer da pesquisa, a entrevista semiestruturada foi escolhida devido à possibilidade de coletar os dados, de forma que os questionamentos fossem respondidos de forma instintiva. Assim seus pensamentos e experiências poderiam colaborar com o enfoque dado pelo pesquisador.

Não obstante isso, deve ficar expresso em forma muito clara que o pesquisador será eficiente e altamente positivo para os propósitos da investigação, se tiver amplo domínio não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio. Isto, por exemplo, na entrevista semiestruturada e no emprego de qualquer coleta de informações, lhe permitirá esboçar novas linhas de inquirição, vislumbrar outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema. Este ponto ficará mais claro, em seguida, quando abordarmos os tópicos de coleta e análise de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 132)

Os espaços educativos são marcados em diversos momentos, não sendo apontados por um espaço físico dentro de uma temporalidade marcada. Não encontramos, na cultura guarani, hora e lugar pré-determinados para aprender. O conhecimento é formado em todo momento da vida e dentro de temporalidades específicas, as crianças se ajudam e colaboram mutuamente. Não vivenciam o espírito de competição, ter conhecimento traduz em ter poder, o ser faz parte da concepção Guarani.

Da dualidade dos oprimidos. E é como seres duais, contraditórios, dividido, que temos que encara-los. A situação de opressão em que se “formam”, em que “realizam” sua existência, os constitui nessa dualidade, na qual, se encontram proibidos de ser. Basta, porém, que homens estejam sendo

proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência real, não importa que, muitas vezes adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontologia e histórica vocação dos homens – a ser mais. (FREIRE, 1987, p. 23, grifo do autor)

O tempo é uma questão de muita relevância ao processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto que a criança Guarani vivencia uma temporalidade particular diferenciada. Segundo as minhas percepções de campo, pude observar que a ritualidade também segue uma temporalidade particular. As atividades que foram realizadas na Aldeia *Ara Hovy* não seguiam as marcações do relógio, isto é, o apito da fábrica como em um processo industrial que tem hora pré-determinada para iniciar e findar.

A educação guarani se diferencia da educação concebida pelo modelo hegemônico, pois essa insere em uma perspectiva técnica imposta de forma eurocentrizada perante às culturas tradicionais. A epistemologia da modernidade não reconhece a cosmologia dos povos ancestrais. A concepção dualista “razão e emoção” está em um sentido de complementariedade na cultura guarani. A resistência a esta imposição pela convicção de não perderem as suas tradições e cultura.

Estes complexos são hoje momentos que causam movimentos teorização e reflexão, mas não movimentos lineares, serpentina não ancorada em encontrar ou projeto de uma nova teoria crítica ou mudança social, mas na estrada edifício-estar, ser, pensar, olhar, ouvir, sentir e colonial. Experiência significativa ou horizonte Quero dizer estradas que necessariamente evocam e trazem à memória longa vida, enquanto sugerindo, ponto e exigem práticas ação teórica e pedagógica em seus trajetos a pé vincular o pedagógico edecolonial. (WALSH, 2012, p. 25)

Em uma etnia como dos Guarani, que vivencia a ritualidade, união do espírito e do corpo, o campo proporcionou potencializar essas percepções em relação ao plano terreno e material. A espiritualidade e a religiosidade estão presentes na cultura guarani *Ñhanderu*, o deus supremo rege todo universo. Os Guaranis vivenciam a sua religião pela crença de vários deuses, que guiam o modo de ser e de estar no mudo, e está ligada diretamente ao seu *Tekoa*. Vivenciar a espiritualidade e a religiosidade, segundo os Guaranis, é o ponto principal que garante o equilíbrio e lhes dá um posicionamento diferenciado no mundo.

A ideia monoteísta, a invenção de um Deus único e invisível, da imutabilidade do tempo na reencarnação e na transcendência – a resposta religiosa do ser humano ante a marca do limite da cultura e a finitude da existência foi transferida para o campo do conhecimento como *lócus* que orienta o mundo. Tal fato abriu um projeto de unificação através da ideia absoluta, de uma razão orientadora e dominadora. Essa passou da dissociação do ser e do ente que abriu a reflexão ontológica e epistemológica do pensamento metafísico e filosófico para a dissociação entre objetos e sujeito que fundou o projeto científico da modernidade(...). (LEFF, 2010, p. 20)

Essas percepções potencializaram os educadores ambientais a incorporarem uma postura diante da crise ambiental, que deve estar acompanhada da compreensão da complexidade ambiental, contemplando uma reflexão sobre as suas práticas ambientais, no contexto de libertar-se das práticas que fragmentam e reduzem o pensamento. Nesse contexto, Leff (2012) afirma que pensar a complexidade ambiental abre um novo debate entre a necessidade e a liberdade, entre o acaso e a lei. É a reabertura da história como complexificação do mundo, a partir do potencial ambiental para a construção de um futuro sustentável.

Ela suporta, ao contrário, uma pesada carga semântica, pois que traz em seu seio confusão, incerteza, desordem. Sua primeira definição não pode fornecer nenhuma elucidação: é complexo o que não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples. Em outros termos, o complexo não pode se resumir à palavra complexidade, referir-se a uma lei da complexidade, reduzir-se à ideia de complexidade. Não se poderia fazer da complexidade algo que se definisse de modo simples e ocupasse o lugar da simplicidade. A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução. (MORIN, 2006, pp. 5-6)

Foi evidenciado que a perspectiva de construção do conhecimento perante a cultura Guarani se edifica e fundamenta no sentido de fortalecimento de grupo. Neste aspecto, a oralidade é um ponto central que proporciona o saber ser advindo e repassado a todos na aldeia através da oralidade. Segundo Chamorro (2008), nessa categoria habita o ponto intenso das criações do grupo, sua auto-compreensão, sua cosmologia e o que podemos apreciar ser sua religião. As fontes dessa palavra são a memória e a criação. Ela não existiu originariamente no formato escrita. Deste modo, não era para ser lida, porém para ser dita, ouvida e vista.

Em diversos momentos do campo, durante a imersão, pude evidenciar e refletir diante da convivência com os Guaranis, a potencialidade da reflexão e a dialogicidade como o elo de conexão com a “mãe terra”, tendo os Guaranis a característica de serem atentos e presentes à todo o universo que compõe a aldeia. Em sua cosmovisão, todas as aldeias são formadas por uma quantidade de integrantes que compõem uma grande família, e esta não se restringe apenas àquela aldeia, pois em qualquer uma, onde haja a presença da etnia Guarani, há este pertencimento familiar. A oralidade representa o fortalecimento da conectividade entre todos. A imersão trouxe uma perspectiva de profunda integralidade aos processos de pertencimento à natureza, segundo apontado no depoimento:

(...) afirma, é a aprendizagem coletiva, o desenvolvimento é pessoal também é o desenvolvimento coletivo e o desenvolvimento coletivo também é o desenvolvimento pessoal, essa dialética está presente e eu acho que isso é uma coisa muito importante e eu tenho feito isso na minha prática cotidiana docente (Pesquisa, Carlos).

Percebi que devemos conviver e existir no mundo de forma que não podemos conviver ou coexistir isoladamente, não delimitando o pertencimento a um determinado contexto geográfico físico, sem o sentido de pertencimento aos ciclos naturais e aos processos socioambientais e políticos, destacado segundo a entrevista.

(...) Guaranis daqui região sudeste, do Rio de Janeiro, de Angra, eles estão muito próximos dos grandes centros das megalópoles, está entre o eixo Rio-São Paulo, praticamente, os de Angra, e eles mesmo assim, eles conseguem manter a valorização e a sua própria cultura (educador, Evandro).

O educador ambiental deve ter um posicionamento político, a fim de empoderar-se das lutas socioambientais, confrontando o poder do capital opressor, problematizando os atuais contextos da perspectiva exploratória da gravidade da questão ambiental. Tal cenário revela que, ao educador, não lhe cabe tornar um mero espectador do processo desenvolvimentista e concentrador de riquezas, e sim vivenciar a essência de ser o protagonista de seu tempo.

A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável ao demarcar dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa. (FREIRE, 2003, p. 47)

Através de um processo dialógico da construção do saber, o conhecimento está em um embate hegemônico e contra hegemônico, tendo como alicerce o paradigma-mecanicista, e propõe que, para a construção do saber, o conhecimento deve estar estruturado pela ciência moderna, exercendo grande poder sobre o ser humano e as pessoas, inferiorizando as culturas tradicionais.

Essa educação ambiental em construção em um movimento contra hegemônico é crítica ao paradigma cientificista-mecanicista que informa a sociedade moderna urbano-industrial: crítica ao seu modelo de desenvolvimento, ao seu modo de produção, com suas múltiplas determinações da realidade social, que se concretiza na proposta de uma modernização que é conservadora-porque muda (moderniza) para manter a situação atual (*status quo*) – que promove, ainda de acordo com sua racionalidade, o direcionamento para uma compreensão única de mundo, criando sentidos, como por exemplo, sobre desenvolvimento sustentável, o que caracteriza a noção de sustentabilidade como um campo de disputa. (GUIMARÃES, 2012, pp. 46-47, grifo do autor)

Dentre as percepções experienciadas pelos educadores ambientais no processo formativo na convivência com os Guaranis da aldeia *Ara Hovy*, que foi pauta inclusa num processo de dinâmico de equilíbrio, o cuidado com o outro percebeu-se desde a realização das tarefas do cotidiano nas imersões, havendo uma centralidade de perspectivas de trocas, cujas referências não arrolaram em princípios de trocas materiais, mas sim abertos para o novo, para

a harmonização, a fim de estabelecer uma participação dinâmica durante o processo de formação de educadores ambientais.

Em virtude dos Guaranis sistematizarem uma intencionalidade de estarem em profunda conexão com o meio ambiente, sua relação é de harmonia com os ciclos naturais. Segundo a cosmovisão Guarani, tudo tem alma, o seu *Tekoa* tem uma relação espiritual com seus antepassados. Nessa perspectiva, o processo formativo de educadores ambientais teve a oportunidade de conjecturar, de pensar em outra epistemologia diferente ao pensamento hegemônico.

Tais perspectivas vivenciadas dos educadores ambientais propiciaram almejar uma vivência mais complexa e planetária, não partilhando a uma visão simplista e reducionista. Guimarães (2012) aborda em uma sociedade cada vez mais complexa, planetária, como a dos nossos dias atuais, abalizada em paradigma que fragmenta, simplifica, reduz a apreensão da realidade, que crê numa autonomia absolutizada dos indivíduos, tornando-nos individualistas, é um paradigma contrário e inconciliável com o estabelecimento de arrolamentos em uma realidade emaranhada e sustentável.

3.2 Experiências de ComVivência Pedagógica dos educadores ambientais em formação

Para o equilíbrio das relações do ser humano com o meio ambiente, é imprescindível que o processo formativo esteja pautado em relações dialógicas nas presentes entrevistas. Percebemos que a aceção da sociedade moderna, ao tentar compreender a totalidade dos processos que envolvem a questão ambiental, demonstra incapacidade de compreender a totalidade dos processos. Foca-se apenas nas partes. Segundo Guimarães (2006), essa prática pedagógica presa à armadilha pedagógica não se apresenta apta a fazer diferente, e tende a reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo, baseadas nos paradigmas da sociedade moderna.

Percebi que durante a convivência do processo formativo, nossas ações, em referência ao encaminhamento das soluções da crise ambiental, não passam mediante a ações isoladas. Durante as dinâmicas percebi quanto é grandiosa a participação do grupo focado em prol da coletividade motivada, sem o espírito da competição e de atender apenas as suas necessidades. A construção de relações dialógicas permitiu, a partir de uma ComVivência Pedagógica, o cuidado e a amorosidade que se fazem presentes, afirmado na seguinte entrevista.

(...) fazer imersões ora aqui, ora numa comunidade indígena aqui no estado, ora numa comunidade indígena em outro estado e tendo a participação dos

indígenas aqui fazendo experiências de cunho mais espiritual em alguns momentos do que intelectual ... então isso na verdade dentro da universidade ainda se discute como seria legal se a gente pudesse fazer isso e esse projeto já faz isso (Afonso).

Na atualidade, a sociedade tem vivenciado modelos elencados em padrões civilizatórios, cujas políticas e práticas em relação às questões ambientais não tem contemplado a pauta pelo discurso dominante, refletindo em um discurso a uma leitura de mundo fragmentado e reducionista em relação à crise socioambiental, apontado no referido depoimento.

(...) o que eles faziam era uma tradução cultural, na verdade, pegavam o conhecimento do raizeiro e curandeiro e traduzia aquilo para uma linguagem científica e não era o que eu queria fazer até porque eu vi que aquela comunidade não ia ter grande vantagem a partir daquele tipo de trabalho e por outro lado eu via que a educação ambiental seria uma maneira de conscientizar (Denilson).

No caminho de estruturar tanto a participação dos educadores ambientais do processo formativo do projeto do reencontro com o natural, e dos indígenas da aldeia *Ara Hovy* assim, como informar-se do pensamento e das vivências participativas. As entrevistas representaram um mecanismo de análise de uma pesquisa coletiva.

A concepção das experiências adquiridas pelos educadores no processo formativo propiciou o surgimento de novos valores a contribuir em uma práxis pedagógica, para fundamentar a educação ambiental crítica, segundo uma diversidade de princípios, para o entendimento do atual contexto de crise ambiental. Nessa ordem, evidenciei que o diálogo dos educadores ambientais colaborou para a emergência de um processo crítico que não esteja pautado em uma visão fragmentada e reduzida da realidade, segundo afirmado pelo depoimento abaixo.

(...) a gente faz uma generalização de índio que todo índio come tapioca. Eu cheguei e perguntei seu Félix o senhor gosta de tapioca, eu estava pensando em presentear ali uma vez que fosse levar goma de tapioca, porque eu não estava vendo naquela vivência ali a goma de tapioca. Eu falei o Senhor gosta de tapioca? Ele fez humhum, nem falou nem sim nem não, aí eu percebi que ele eu falei o Senhor já comeu tapioca ele falou não já vi, mas nunca comi não. Assim, quebrou totalmente a minha visão de achar que eles comem tapioca, talvez eu pensei na minha leitura pô, deve estar na entre safra não deve ter goma eles não fizeram... tanto foi que logo um ou dois dias depois na nossa copa, a gente tinha levado tapioca a gente comeu tapioca não sei se todos eles comeram, alguns também comeram mas assim, o nosso olhar é nosso olhar de generalizar de achar que todos eles comem tapioca na verdade eles comem aipim a mandioca do jeito deles faz a farinha come ela cozida(...) (educador, Evandro).

A convivência dos educadores ambientais despertou a articulação de um espaço, em que o coletivo de educadores ambientais vivenciou o espírito de replicar os princípios éticos, a

justificar a educação ambiental crítica. Enfatizou-se nas vivências, princípios transdisciplinares e de auto-ensino-aprendizagem, de forma que o conhecimento viesse a se formar no coletivo e não de forma individualizada e compartimentalizada.

No desencadear da pesquisa, estive a campo, a investigar o processo formativo dos educadores ambientais do curso de formação de educadores ambientais, juntamente com os educadores e os Guaranis da aldeia *Ara Hovy*.

(...) Eu já tinha muita conexão com a terra, com a mãe Gaia, com contato com a natureza assim, dizendo de forma mais ampla, desde criança, em função dos meus avós, que são da Zona da Mata mineira. Então basicamente todas as minhas férias que passava lá o período do meio do ano, que era um mês, na metade do ano, e no final do ano eu ficava as férias inteiras (...) (Pesquisador Afonso).

(...) Durante a própria formação eu entrei numa dúvida, numa crise, assim, dizendo, se eu manteria na formação de Educação Física, quer dizer, ou se eu mudaria para Engenharia Florestal porque eu vi que eu tinha muito mais afinidade daquilo que eu vinha vendo os meus amigos de processo formativo na universidade fazendo trabalho de ecologia. Tive uma vivência de dois anos no Erva Doce, que onde a galera do gaia, e uma vivência com processo formativo de educação no campo e isso me despertou só que assim, ao mesmo tempo que eu mais quis a escolha que eu fiz hoje eu vejo que foi acertada de continuar sendo professor de Educação Física, que é uma coisa que eu gosto de fazer que é trabalhar com criança e trabalhar com brincadeira, e eu percebi que eu poderia pegar este gancho e puxar para a educação ambiental (...) (Pesquisador Afonso).

No ensino trilhado pelo pesquisador Afonso, e pelas atuais relações de poder conflitivas e assimétricas, não encontramos elementos para a emancipação social. Além de vivermos desconectados da mãe Gaia, não mais reconhecemos e percebemos a interconexão com a mesma. Desta forma, cada vez mais beiramos a uma barbárie social.¹⁴

A problemática ambiental, no encaminhamento de suas soluções, tem convergido para diferentes opiniões do senso comum. Assim, pensar e problematizar as questões do ensino, no processo formativo dos educadores ambientais, mediante a convivência com uma outra epistemologia, a vivência possibilitou refletir o processo formativo, de forma que agregou os saberes. Esse processo contribuiu para superar as visões reducionistas do meio ambiente e para pensarmos em uma educação que valorize os saberes dos povos tradicionais. As práticas educativas, nessa perspectiva, se inserem em um contexto que vai muito além das nossas visões iniciais e que temos muito a considerar as simbologias e valores dessas cosmovisões e como podemos integrá-las em nossas práticas educativas.

¹⁴ Ao presenciarmos a hostilidade primitiva do ser humano, o sentimento que não atribui aceitação aos fundamentos primordiais da ética e da democracia retrata um painel de selvageria que encaminha a alienação cultural. Adorno (2002), afirma ao desejar, como que por um golpe de borracha, apagar o todo, desenvolvem afinidades com a barbárie, e as suas simpatias são negavelmente com o mais primitivo, o menos diferenciado, por mais que isso também esteja em contradição com o próprio estágio de desenvolvimento da força de produção intelectual.

Segundo o campo, a motivação, para termos uma formação de educadores ambientais exitosa em relação a práxis pedagógica no processo, estão inseridas nas referidas entrevistas.

(...) Eu lembro que a gente chegou a fazer alguns trabalhos de educação ambiental que foi muito interessante e me trouxe um aprendizado que serviu para, na verdade, mesmo que depois eu não tivesse conduzido a continuidade da minha formação na universidade e minha atividade profissional exclusivamente na educação ambiental, mas eu sempre tivesse atento a esses aspectos as essas questões (...) (educador, Evandro).

(...) esse contato com a natureza e com os povos tradicionais podem nos dar com relação a pensar numa educação ambiental nessa base de respeito a essas culturas tradicionais que consideram, que priorizam, esse contato com a terra e como é que a gente pode trazer isso para a parte pedagógica então tanto dentro da sala de aula como qualquer professor em qualquer disciplina deve e pode ter um aporte com essa perspectiva tanto por exemplo também como o educador ambiental em diversas linhas que ele pode atuar trazendo essa perspectiva do contato com natural com essas culturas tradicionais (...) (educador, Daniela).

Compreende-se nesse contexto que a educação ambiental deve conjecturar a integralidade com as culturas tradicionais, levando em consideração a problematização, a compreendermos a conscientização do atual modelo civilizatório. Leff (2010) nos relata que não se trata apenas de reivindicar o direito dos saberes locais, de redescobrir seu valor como saberes culturais e como direitos de existência dos povos, ou de melhor harmonização com os equilíbrios ecológicos.

(...) Da minha percepção e digamos assim, o que é feito, o que é discutido, o que é pauta na universidade não contempla essa dimensão de outros aspectos como por exemplo trabalhar com questões indígenas ou conhecer outros grupos culturais, que tem práticas mais holísticas, isso não cabe dentro na universidade e já faz um tempo que dentro da própria universidade eu tenho me interessado, participado de discussões que questionam que problematizam(...) (Pesquisador, Afonso).

A ComVivência Pedagógica, ao problematizar o processo pedagógico, considerou o conhecimento como um campo transpassado por diversas concepções, o saber da terra representou para o processo formativo dos educadores a potencialidade da construção do conhecimento mediante ações coletivas, no qual o processo formativo tivesse a capacidade de inventar e reinventar por meio da convivência com os Guaranis.

(...) Eles percebem as interações ecológicas, que às vezes são frutos de uma observação muito muito refinada e essa leitura ecológica das relações dos seres vivos, que eles se incluem como parte, ela está sacralizada né então tudo é sagrado, isso é uma coisa que me chamou a atenção, tudo está vivo, tudo é sagrado, tudo tem a ver com ancestralidade então o chão são os avós, os antepassados, os mais velhos, a terra é do ancestral você pisa no seu ancestral então você obrigatoriamente tem um respeito então saberes da terra então também tem a ver com ancestralidade, entendeu, com o reconhecimento desta a ancestralidade em absolutamente tudo.(...) (pesquisador, Carlos).

Com isso, a alocação do pesquisador Carlos evidencia que a sacralidade está em todos os momentos em que as práticas de ensinamentos e convivência dos Guaranis se tornam presentes. Portanto evidenciar esta cosmovisão potencializa entendermos os processos que estão desencadeando os desequilíbrios socioambientais. Loureiro (2011) enaltece que o entendimento e a ação que predomina hoje no mundo é intermediada pelos paradigmas construídos pela sociedade moderna, e que estabelecem essa relação tão em desacordo entre indivíduos em sociedade e entre sociedade e natureza.

(...) Quando você chega e vê a clareza de o Guarani criando galinha, o Guarani, talvez com um outro animal domesticado que para a sobrevivência dele, ele está fazendo essa intermediação com um conhecimento que não é nativo da sua cultura, mas que ao mesmo tempo eles conseguem manter isso e repassar isso para as crianças através da religiosidade, através do canto, através da produção da maneira de plantar, de colher, dos ciclos (educador, Evandro).

O enfoque dado pelo referido depoimento consolida o ponto de vista que a construção do saber vem de sentidos multirreferenciais. Freire (1999), afirma a multiplicidade de interpretação pós-moderna, descobre-se que também há uma luta pela essência e pela interpretação, sendo este um lugar para o qual devem ser levadas as formas de resistência concebidas na cultura do silêncio.

(...) A primeira coisa que eu problematizaria seria esse termo saber da terra, eu não sei eu acho que é um saber sobre a terra, né, porque o saber ele não é um saber que brota como uma planta saber ele é produzido por sujeitos, né, a cerca de uma alguma coisa, sobre alguma coisa, então saber esse saber que a gente está falando eu não vou negar que talvez, né, tenha as plantas os animais tenham conhecimento, obviamente, mas pelo menos esse saber que a nós está falando são saberes de pessoas de seres humanos. Olha primeiro é fundamental sobre diversos. Se você se propõe a trabalhar com algo você ter conhecimento sobre o que você se propõe a trabalhar é indispensável (...) (pesquisador, Afonso).

As colocações do pesquisador Afonso referem que o saber é parte de uma ação humana, que acarreta em modificar a natureza conferindo sentidos e compreensão do mundo. Ghedin (2012) salienta que é necessário haver a indagação da própria prática e, a partir dela, um procedimento contínuo de reflexão que sai da prática e vai ao pensamento, e assim assimilar seu modo de fazer.

Percebi que a conexão dos Guaranis com a natureza, em virtude de seus saberes, proporciona equilíbrio entre a matéria e a energia, o que me levou a refletir sobre o processo formativo dos educadores ambientais e uma educação ambiental referendada nessa cosmovisão. Possuímos um importante papel mediador nas relações estabelecidas na natureza, como tradutor do mundo, os saberes da terra envolveram em um papel reflexivo a provocar outras leituras da vida, diferente das visões científicas. Novas compressões e indagar a nossa ação no mundo para

que venhamos nos inserir em uma prática exitosa para a educação ambiental, conforme os seguintes relatos:

Para mim os saberes da terra, esses saberes locais, eles entram na educação ambiental como temas geradores então a partir desse conhecimento de uma maneira geral você tira uma temática que vai se relacionar com aqueles conteúdos que você pode trabalhar em educação ambiental de uma maneira contextualizada a realidade daquela comunidade. Mas para mim a ideia seria partir dessa memória tradicional, memória biocultural, e criar uma educação ambiental com base com temas geradores para criar esta contextualização (educador, Denilson).

Conforme ficou evidenciado pelo educador Denilson, mediar um encontro fronteiriço entre os saberes locais e a educação ambiental implica em uma permanente conexão e valorização dos saberes e do patrimônio imaterial do conhecimento do povo Guarani. Segundo Guimarães (2012) é necessário permanecer libertos da imobilidade das certezas, entre elas as científicas, vivendo também baseados em incertezas.

Eu acho que é fundamental, a gente não tem como, a partir do momento em que a gente fala em educação ambiental, a gente pode abarcar diversas perspectivas, mas eu acho que esse ponto é crucial é fundamental porque se a gente está falando pedagogicamente trabalhar com vários públicos em termos de educação ambiental a gente tem que saber ir no cerne das tradições das culturas que milenarmente ou secularmente já vem com um acúmulo de conhecimento a respeito destes saberes (educadora, Daniela).

Nessa lógica, o depoimento da educadora Daniela revela que os saberes na cultura Guarani, por conservar uma herança de saberes através de gerações, dispõe a ordenar o conhecimento, para que as ações no mundo reflitam em uma conexão e integralidade com o mundo. Santos (2010) afirma que os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire. Os fenômenos sociais são de natureza subjetiva, e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento.

(...) Eu não tenho a menor ideia do que é uma prática exitosa, que significa êxito na educação, o que que é uma educação bem-sucedida não sei o que te dizer, não sei o que te responder. Eu sei que o que eu aprendi com eles e que eu levo para minha vida e que a minha filha assim, procura levar para a sala de aula são exatamente estes princípios da percepção do sagrado, que tem a ver com o respeito, e com um elemento que eu aprendi com eles também, que é muito importante (pesquisador, Carlos).

Designar mediações, entre outras epistemologias, proporcionando resgatar a cosmovisão dos saberes de povos ancestrais ao processo formativo, revelou a permanente correspondência duradoura, cuja integralidade e respeito recíproco entre os seres humanos e a

natureza amparou a construção do saber. Esses aspectos da cultura guarani tiveram a potencialidade de serem utilizados no processo formativo de educadores ambientais.

(...) O cuidado com o ambiente e com elementos da natureza estão pautados também por questões espirituais, imateriais, e não só questões concretas de ordem física por assim, dizer eu acho que essa seria outra grande contribuição para você pensar que olha cuidar da questão ambiental, tratar da questão ambiental, tratar dos elementos da natureza não pode ser a partir só do físico, do concreto e só do racional, exige também você estar aberto a outra dimensão de percepção que vai para um campo metafísico espiritual e o fato de que esse compromisso e essa práxis independe de onde você esteja (pesquisador, Afonso).

Nesse trecho da entrevista o pesquisador Afonso relata que a territorialidade tem uma profunda conexão, entre o território e a condição de integrar os saberes Guaranis, a fim de que os bens imateriais pertinentes em seu território configure uma dimensão a legitimar a potencialidade crítica do processo formativo. Guimarães (2009) afirma que a reflexão crítica se abre para o vigente, para as incertezas que, tornando-se referências, relativizam as verdades, complexificando-as.

A epistemologia da modernidade tem prelecionado, através de sua práxis, um processo colonizador, que implica em uma leitura reduzida dos processos socioambientais, não encorajando as interrelações. Na impossibilidade dos princípios de solidariedade, vivenciados pelas culturas tradicionais, consolida-se o processo de libertação da desumanização na sociedade. Segundo Walsh (2012), a criação de estruturas socioeducacionais, que provém os "oprimidos" com as ferramentas indispensáveis para garantir desvelar as raízes de sua opressão e desumanização identifica as suas estruturas, e motiva agir sobre elas, e também tornam-se elementos centrais.

Mediante a essa perspectiva, vivenciar as cosmovisões guaranis permitiu aos educadores ambientais, em formação, a permanente integralidade aos processos naturais. Permeado por relações dialógicas a ComVivencia dos educadores ambientais e dos Guaranis trouxe contribuições fundamentais e relevantes ao processo formativo e para a práxis de uma educação ambiental crítica e libertadora.

CAPÍTULO 4 – Considerações, demandas e necessidades.

Para a eficácia dos processos educativos ambientais, o educador ambiental deve colocar-se como um sujeito integrado às relações sustentáveis de vida, para referenciar ações que venham propor o bem estar da sociedade, mas para que este processo aconteça, é imprescindível que o educador ambiental tenha um olhar amplo, não apenas a ótica de empreender soluções técnicas, para recomposição do ambiente ou de mitigação das atividades de impacto ambiental. O entendimento das atividades potencialmente poluidoras do meio ambiente requer um olhar crítico para o atual modelo de organização social e o modo de produção capitalista.

Em meados dos anos 1960, o debate da educação ambiental veio a contemplar demandas em relação à preservação ambiental. Nessa continuidade, os educadores ambientais dinamizaram o debate, para que a sociedade viesse a organizar e a mobilizar-se sobre as questões socioambientais, em contraponto ao desequilíbrio ecológico firmado pelos padrões da sociedade moderna em seu modo de produção capitalista, no qual a ciência torna-se controladora e unificadora do saber e da constante necessidade de subordinar a natureza às necessidades dos seres humanos.

O vínculo da ciência com a produção orientou o desenvolvimento do conhecimento para um processo econômico regido pela globalização do mercado. A racionalidade tecnológica e econômica que guia este processo tende para uma totalidade de homogeneizadora que integra o mundo através da recodificação de todas as ordens das “leis” do mercado. Este processo de economização do mundo implicou não somente no esquecimento do ser pelo privilégio do ente, de um processo de objetivação e coisificação do mundo(...) (LEFF, 2010, p. 43)

Neste contexto, as demandas em relação a crise socioambiental incitaram a formação de educadores ambientais, porém estas demandas inicialmente vieram submetidas a atender o modelo hegemônico, em uma perspectiva conservadora de uma sociedade pautada no modelo capitalista, centrado na produção de bens de consumo.

(...) A subalternidade e a submissão dos sujeitos colonizados reflete nos educadores ambientais práticas educativas conservacionistas e reducionistas. O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano. Além disso, como já dissemos, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. (MORIN, 2003, pp. 15-16)

Tem se criado, com isso, uma falsa expectativa em relação às demandas da educação ambiental em conectar a práxis dos educadores ambientais, com a gravidade dos problemas socioambientais de buscar estratégias conciliatórias, do uso dos recursos naturais na forma de desenvolvimento sustentável, para atender a lógica do Capital.

Diante desse cenário, Guimarães (2004) argumenta que os espaços de gestão ambiental, atrelado a uma perspectiva crítica de educação ambiental, são potencialmente campos de contestação política, em que as deliberações ajuízam soluções aceitáveis (consensos parciais), em um atrelamento de forças historicamente situadas, e não um espaço em si de harmonização das relações sociais e da relação entre sociedade e natureza a partir de saídas consensuais incondicionais.

Para que venhamos atender às reais demandas da educação ambiental, é necessário romper com esta lógica do pensamento globalizante, que fragmenta e reduz, e que crê que somar ações individualizadas não proporciona a desejada sociedade socioambientalmente sustentável. Dessa forma, o educador ambiental vai muito além da concepção de atender as demandas de uma formação de mercado, assim, como atender ONGs cooptadas, elaborar guias e cartilhas de cunho preservacionista, voltadas a um crescimento e ao desenvolvimento sustentável.

O educador ambiental identificando-se a mobilizar a construir sua identidade dentro de um contexto a sistematizar uma prática educativa alternativa ao pensamento do paradigma dominante, cria demandas por uma prática socioambiental em um espaço de interação sociopolítica. A ação pedagógica pautada na alteridade proporciona a incorporação de um olhar crítico do educador ambiental em relação a sua práxis, e que não se esvazie sentidos em problematizar e entender a crise ambiental.

É necessário sistematizar significados ao campo ambiental, a fim de trazer alternativas de interpretações do mundo de forma complexa, para a construção pedagógica dos educadores ambientais. Conectar os saberes das comunidades tradicionais, com o intuito de construir o diálogo entre os educadores ambientais e os educandos, proporciona atender demandas do educador ambiental, para termos uma intervenção cidadã.

Em uma sociedade que vive a complexização do nosso tempo, é necessário reconhecer o pertencimento aos ciclos naturais, e refletirmos a nossa relação com a natureza. Encontramos na modernidade a exploração dos recursos naturais de forma planetária. Nessa significação tal fenômeno acarreta, de forma diferenciada, concentração de poder e capital em um mundo globalizado.

A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da

história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política. Há uma tendência a separar uma coisa de outra. Daí muitas interpretações da história a partir das técnicas. E, por outro lado, interpretações da história a partir da política. Na realidade, nunca houve na história humana separação entre as duas coisas. As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que fez a história. (SANTOS, 2006, p. 22)

O atual modelo desenvolvimentista, ao interligar o saber ao poder, revela um contexto no qual inviabiliza a superação das injustiças ambientais na atual sociedade, que vincula a submissão do ser humano à natureza. Essa disparidade entre as expectativas de integrar conhecimento formal e não formal à educação ambiental não permite os sujeitos integrar o pensamento a referenciar seu argumento, objetivando a indagação multidimensional do conhecimento. É fundamental que, para entender e pensarmos as realidades na sociedade moderna, o educador ambiental deve propor que, para atender as demandas de libertação desse modelo, uma educação transformadora traz princípios e valores a superar a crise ambiental, que encaminha a sociedade a ratificar os sentimentos de liberdade e solidariedade.

Dentre as principais necessidades da educação ambiental, a construção de um pensamento crítico reflexivo a legitimar o debate das práticas de uma educação ambiental crítica, leva a conjecturar um sujeito ético a intervir na sociedade em prol de um pensamento coletivo voltado as questões socioambientais.

É necessário discernir uma educação dita conservadora de uma educação ambiental crítica, pois somente uma EA crítica tem a potencialidade de modificar a realidade mediante uma presença política diante do mundo. Esta presença em legitimar uma educação ambiental crítica vem do propósito de modificar a realidade.

Chega-se ao seguinte encaminhamento: à necessidade de propor-se uma Educação Ambiental crítica que aponte as transformações da sociedade em direção a novos paradigmas de justiça social e qualidade ambiental. Encaminhamento que se revela inadiável até porque, inerente ao atual projeto societário – é a seu serviço -, efetiva-se uma abordagem conservadora de EA. Abordagem que, quando não aparente e diretamente comprometida com esse modelo, é, no mínimo, pouco questionadora dele (GUIMARÃES, 2000, p. 28)

É imprescindível o entendimento, ao realizarmos a compreensão da crise socioambiental, a partir de leitura de mundo, que não seja fragmentada e distorcida, não focada apenas na perspectiva do meio ambiente no ambiente biofísico. Devemos fazer uma profunda reflexão de como exercemos a nossa ação no mundo. As ações isoladas não resultam em práticas educativas duradouras. Para tanto, o atual modelo de sociedade capitalista tem aprofundado cada vez mais a crise ambiental. Isso se agrava quando os paradigmas dominantes da sociedade

moderna em sua racionalidade reforçam a visão fragmentada, dualista e dicotômica de mundo, naturalizando a separação entre refletir e agir (GUIMARÃES, 2012).

A ausência de um discurso crítico revela a necessidade dos educadores ambientais, de estarem imbuídos, no sentido de conquistarem cidadania plena. Isso justifica a mudança de postura do educador ambiental. O processo formativo de educadores ambientais deverá voltar-se para a construção de uma prática educativa libertadora.

4.1 – Contribuições dos saberes da Terra Guarani na formação de educadores ambientais

A formação e a constituição da produção de saberes surgem em diversos espaços, tanto na academia como a partir de experiências vivenciadas e transmitidas entre as gerações nas comunidades dos povos tradicionais. Percebemos que a sociedade tem se organizado em uma lógica que o pensamento e conhecimento se fundamentam em um campo a fundamentar a lógica de globalização da formação do conhecimento único e universal. Dessa forma, concordo com o pensamento de Santos (2002), a globalização bem longe de ser consensual, é, como assistiremos, um amplo e intenso campo de conflitos entre Estados, grupo sociais, L e interesses subordinados. Por outro, mesmo no interior do campo hegemônico, há separações mais ou menos expressivas.

Os saberes da terra Guarani se organizam, baseados pela busca não apenas visando atender as peculiaridades. A conexão entre as relações que os Guaranis, em seu *Tekoa*, permite a concepção de liberdade e da convivência em harmonia entre todos e o respeito à natureza.

A formação de educadores ambientais passa por um estágio que o questionamento da epistemologia da modernidade manifesta, em que a ausência de referenciarmos os seus saberes revela um embate epistemológico. A compreensão das perspectivas em expressar uma interatividade entre os saberes da terra Guarani, com cientificismo pregado pela modernidade, desponta a intencionalidade da subalternidade destas comunidades a este pensamento.

É bem verdade que, ao fazerem isso ontem hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” - tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que

domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. (FREIRE, 2011, p. 53, grifo do autor)

A educação ambiental crítica manifesta-se a incorporar um processo multirreferencial. Os saberes da terra Guarani têm uma potencialidade de oportunizar, ao processo formativo, um processo educativo não hierarquizado diferente de um modelo formal individualista. Os saberes da terra referenciam a concepção do professor, e deve incorporar a autonomia e o processo criativo de aprendizagem a sua práxis educativa.

Não tratem o aluno como número, não tratem o aluno como aluno, tratem como sujeitos, sujeitos que trazem história que tem diferenças. É diferente ser mulher e homem, negro e branco. É diferente ser criança, do que ser adolescente, jovem. Tratar o aluno como gente, no seu tempo, na sua idade, no seu gênero, na sua raça, na sua história, na sua diversidade, no seu momento de formação humana. (ARROYO, 1999, p. 20)

A cosmovisão guarani, fundamentada em uma espiritualidade que se conecta a natureza, tendo *Ñhanderu* revelador da grande espiritualidade do povo Guarani proporciona o respeito entre todos na aldeia, pois o seu *Tekoa* possui alma e espírito. A conectividade e o respeito da diversidade de saberes à prática dos educadores ambientais acarreta a formação dos educadores à libertação de uma lógica simplificadora, que reduz o conhecimento a modelos pré-determinados. Devido à potencialidade dos saberes da terra Guarani serem passados através das gerações pela oralidade, o processo formativo de educadores ambientais proporcionou mencionar esses saberes de uma forma exitosa e libertadora, e transforma o educador ambiental em sujeito ecológico, capaz de interceder os conflitos e esboçar ações.

Este paradigma, que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica; suas consequências nocivas últimas só começam a se revelar no século XX. Tal disjunção, rareando as comunicações entre o conhecimento científico e a reflexão filosófica, devia finalmente privar a ciência de qualquer possibilidade de ela conhecer a si própria, de refletir sobre si própria, e mesmo de se conceber cientificamente. Mais ainda, o princípio de disjunção isolou radicalmente uns dos outros os três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem. (MORIN, 2005, p. 11)

Os saberes da terra Guarani trouxeram ao processo de formação de educadores ambientais a prática da reflexão, mediante a ação política do educador ambiental, por encontrar-se reflexivo e crítico às questões ambientais. Sua ação, ao incorporar os saberes

da terra ao processo formativo, revelou capacidade de libertação de uma concepção manipuladora a uma práxis, que constrói através de sua ação no mundo.

Os saberes da terra Guarani conferiram uma potencialidade educativa-pedagógica, devido a autonomia das palavras indígenas. O processo educativo do Guarani menciona conhecimento, a compreender a sua participação social. Desta forma, o educador ambiental teve a potencialidade de romper a lógica fragmentária de uma prática, que simplifica e reduz o conhecimento, por meio do processo formativo que incorporou os saberes da terra.

Ao trazer o reconhecimento que a cultura guarani valoriza a identidade, foi proporcionado ao educador ambiental a conscientização de uma ação pedagógica, que integre e não que exclua o educando da realidade e do processo social que está inserido de uma forma alienante, por meio do processo formativo realizado nas imersões.

Haveria que ver qual é a alteridade que cada povo indígena projeta e deseja para si mesmo. Essa alteridade confunde-se com a constituição da pessoa, com a sua construção e o seu ideal. Os ideais da pessoa, os *patterns* – prescindindo de qualquer tendência funcionalista – não se fixam em estereótipos nem fotocópias. A educação sempre cria algo novo, aquilo que a realidade biológica nunca pode dar. No mundo Guarani, por exemplo, a pessoa é uma “palavra” única e irredutível, cuja história será uma espécie de hino de palavras boas e belas, uma história de palavras inspiradas, que não podem ser aprendidas nem memorizadas e, portanto, também não podem ser, a dizer a verdade, ensinadas. Cada um é a sua palavra recebida e dita com propriedade, e essa palavra é criada ao mesmo tempo em que é dita, como uma energia que se desabrocha em flor. Essas são as metáforas com as quais os Guaranis se pensam e se dizem. (MELIÁ, 1999, p. 12, grifo do autor)

Os saberes da terra Guarani dialogaram com os atuais princípios epistemológicos, proporcionando compreender a complexidade ambiental durante o processo formativo. A outridade trouxe o entendimento da instrumentalização das condições para a formação de uma outra base epistemológica, que possibilitou a construção social no processo pedagógico de formação dos educadores ambientais.

Percebemos e vivemos no mundo sob as condições mesmas de nossas “formas de ser”, com identidades próprias que se configuram dentro das limitações e da condição para entender nosso mundo. Estas identidades se configuram no encontro dos fenômenos reais que buscamos compreender com entendimento que tem sua própria “forma de ser”. O planeta e os astros não sabem nada de sua especialidade e de sua temporalidade. (LEFF, 2010, p. 24, grifo do autor)

O processo formativo de educadores ambientais fomentou uma prática de liberdade e emancipação do conhecimento, a construir e edificar a práxis do educador ambiental. A incorporação dos saberes da terra Guarani proporcionou o resgate das identidades. O saber

não se constituiu na unidade. Nesse seguimento, os saberes da terra conferiram uma razão crítica à autonomia, a fundamentar uma sociedade mais igualitária e justa.

4.2 – Educadores ambientais em tempos de crise paradigmática: demandas e necessidades

No mundo contemporâneo, grande parte da população brasileira está vivendo nos centros urbanos das cidade. Em relação a este padrão de vida, podemos observar a ascendente degradação dos recursos naturais. Paulatinamente observamos também um amesquinamento das relações humanas, fator este que acarreta a reflexão sobre perspectivas desafiadoras a substituir as atuais formas de pensar e agir.

Não podemos simplesmente metamorfosear os problemas ambientais sem pensar em desvendar as causas, mediante a uma mudança drástica de como produzimos o conhecimento. Em virtude da racionalidade comportamental, sob o alicerce do Capital, os problemas ambientais têm se apresentado como o principal efeito colateral desse modelo. Leff (2002) mostra que estas afinidades, entre o conhecimento teórico e os saberes práticos, aceleram-se com o aparecimento do capitalismo, com a manifestação da ciência moderna e da institucionalização da racionalidade econômica. Com o modo de produção capitalista produz-se a articulação eficaz entre o conhecimento científico e a produção de mercadorias através da tecnologia.

A relevância dos educadores ambientais em discutir a complexidade ambiental, em tempos de crise, vem da principiante abordagem em relação à reflexão e às práticas educativas. Nessa perspectiva, se faz importante articular, para que se estimule e se institua práticas sociais distintas, a fim de contemplar práticas discursivas articuladas e compromissadas com a correspondência, a formações ideológicas nos mais diversos grupos sociais.

Nesse sentido, trata-se de enfrentar o desafio de encontrar os caminhos possíveis para reunir as expectativas de felicidade humana e a integridade dos bens ambientais. Um encontro que certamente implicaria aprendizado no qual estaria em jogo a humanização das relações humanas com a natureza e a “ecologização” das relações sociais. (CARVALHO, 2012, p. 143)

Conjecturar a formação de educadores ambientais em tempos de crise paradigmática remete a refletir em relação ao conhecimento que aflora da racionalidade do mundo moderno. Sua identificação com o atual modelo estabelecido pelo pensamento científico leva à disjunção do conhecimento. A atual crise ambiental se traduz em uma crise do conhecimento, nessa lógica, não é proporcionado ao ser humano tornar sujeito efetivo diante das relações produtivas

estabelecidas pelo capital. Devido as suas relações serem pautadas no consumo, em detrimento aos valores culturais, a natureza passa a ter um valor a ser negligenciado.

A epistemologia ambiental é uma política do saber. Para além do propósito de internalizar o ambiente da centralidade do conhecimento e do cerco do poder da ciência; para além do acoplamento da teoria e do pensamento com uma realidade dada, o saber ambiental muda as formas de ser no mundo na relação que o ser estabelece com o pensar, com o saber e com o conhecer. É uma epistemologia política da vida e da existência humana. (LEFF, 2012, p. 78)

Por tantos caminhos a trilhar, em tempos de crise paradigmática, em virtude diante das aflições impostas e vivenciadas pelo atual modelo de sociedade, o conhecimento e o ensino, buscar mediante a uma prática reflexiva, transformar a realidade social torna-se um grande desafio dos educadores ambientais. A crise provoca a legitimação da luta por espaços educativos, nos quais o educador ambiental possa libertar-se dessas estruturas internacionais que lhe são impostas, e possibilite protagonizar as transformações socioambientais. Conforme Santos (2002), por fim, no que toca à estrutura institucional, defende que estamos diante de um novo regime internacional, baseado na ascendência da banca e dos serviços internacionais. As empresas são agora um importante elemento na estrutura institucional, juntamente com os mercados financeiros globais e com os blocos comerciais transnacionais.

A superação da exploração nos remete a pôr em xeque o paradigma da modernidade, a fim de assumirmos o papel de luta política. Reafirma uma força criadora em problematizar e superar não apenas a relação de aprender, mas a fugir do discurso pragmático, que o atual sistema vigente já consolidado impõe. Devemos abrir “brechas”, a encaminhar as transformações, mediante um processo educativo libertador.

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. Assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outridade” do não eu, ou do tu que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 2014, p. 42, grifo do autor)

Em tempos de crise, percebemos segundo a lógica capitalista a visão de apenas culpabilizar os educadores pelos atuais problemas no campo educacional. Não atentando para as questões como a precariedade nas condições de trabalho, de certa questiono as reais intencionalidades das expectativas de superação da lógica estabelecida. De acordo com Ghedin (2012), uma modificação de cunho político só pode ser concretizada se puder computar com a

coletividade de educadores. Notadamente porque há regiões em que o educador é o único elemento que faz a amarração entre elementos de uma comunidade e o Estado.

Repensar a atuação do educador ambiental, e não apenas segundo a lógica produtivista do Estado, que proporciona a homogeneização dos conteúdos, possibilita transformar o educando em sujeito a assumir os espaços educativos como espaços políticos a sua valorização social. Dessa forma, o educando habitua-se a pensar e a agir, de forma que incorpore um movimento dialógico de pertencimento na sociedade.

O pior momento de uma crise de modelos ou de paradigmas é quando não podemos avançar diante da crise configurada, retrocedendo-se construindo novos discursos que recuperam antigas e recolocam, em uma nova roupagem, antigas formas de dominação. Isto ocorre quando se retira da Educação seu compromisso político e sua responsabilidade ética em formar culturalmente as novas gerações. Ao reduzir a política a uma técnica, reduz o ser humano a uma coisa, à condição de objeto. (GHEDIN, 2012, p. 33)

Dentre as principais demandas para o exercício da educação ambiental, é estabelecer um fazer pedagógico, no qual o educador assume o seu papel político a acometer a concepção que sua militância torne sujeito perante a educação ambiental. Esta ação traz a concepção de ser dialógico na elaboração dos saberes, o que permite simultaneamente também ser educando nesse processo. O educando também torna-se educador, é preciso que ambos vivenciem este processo da formação do conhecimento.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que *ensinar não é transferir conhecimento* – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser- ontológica, política, ética, epistemológica pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2014, p. 47, grifo do autor)

O papel político do educador ambiental reflete na sua visão de mundo, portanto o seu fazer pedagógico deverá estar permeado de significado, que supere o entendimento do senso comum, composto por uma visão distorcida, fragmentada e reduzida. Guimarães (2012) fala que essa visão fragmentária potencializa uma forte convergência ao desenvolvimento, nas escolas, de ações destacadas, tornadas para o procedimento de cada indivíduo (aluno), descontextualizadas da realidade socioambiental, em que a escola está implantada, e do seu próprio projeto político-pedagógico, quando há um episódio que não seja apenas um documento formalmente escrito.

Permanecer no senso comum não permite precisar relações entre o ser humano e o meio ambiente de forma crítica, pois não podemos sistematizar a consciência sem a crítica ao modelo vigente, pois o senso comum está impregnado de grande conservadorismo ideológico, o que leva a total alienação de todos perante a sociedade e a dominação da epistemologia da modernidade.

A necessidade do pensamento reflexivo traz à práxis crítica princípios para ressignificar o mundo, e ao educador nutrir o diálogo e, sobretudo, questionar a realidade e nosso agir no mundo. Desta maneira, sensibilizarmos diante deste quadro e não permanecemos alienados possibilita ampliarmos as possibilidades de superar a atual problemática ambiental.

O sentido de educar ambientalmente, hoje vai além de sensibilizar a população para o problema. Não basta mais sabermos o que é certo ou errado em relação ao meio ambiente. Só a compreensão da importância da natureza não tem levado à sua preservação por nossa sociedade. Precisamos, também, superar a noção de sensibilizar envolve também o sentimento, amar, o ter prazer em cuidar, a forma como cuidamos dos nossos filhos. É o sentido de doação, de integração, de pertencimento à natureza. (GUIMARÃES, 2012, p. 86)

Trazer a dimensão ética aos educadores ambientais em tempos de crise paradigmática proporciona uma aproximação, a fundamentar a prática de ensino do educador ambiental dentro de princípios multi e interdisciplinar, a fim de valorizar as práticas e experiências educativas. Ghedin (2012) afirma que abrangemos a ética como práxis (ação-reflexão-ação, no seu tamanho política e epistemológica), princípio que conduz o atuar humano para o bem comum.

A ética remete a um posicionamento, no qual o ser humano relaciona princípios universais inerentes à consciência do indivíduo, a revelar em sua práxis a sua ação intencional que o sujeito ecológico tenha atitudes particulares de sintonia e equilíbrio com o meio ambiente. A ação ética irá resultar em posicionamentos, mediante atitudes involuntárias, acarretando na reflexão da atual crise de paradigmas, traduzindo em um permanente compromisso coletivo na sociedade.

A fim de proporcionar condições de estreitar e consolidar condições aos educadores ambientais, de ampliar o processo da aprendizagem crítica, no sentido de atender as demandas e sua necessidade, partimos do princípio de perceber que não somente aprendemos do ponto inicial de nossa capacidade intelectual individual. O ambiente educativo tem vital importância para a valorização da relação entre os seres humanos e o meio ambiente. O saber é construído em conjunto, mediante o diálogo entre o educando e o educador. Construir o saber através de paradigmas multirreferenciais possibilita oportunizar um processo educativo, a caminhar a emancipação e reflexão dos sujeitos.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45)

Sobretudo o saber é constituído no cotidiano, envolvendo o ser humano e sua convivência com a natureza. A comunidade é um espaço de saberes e, desta forma, constitui identidades. A percepção holística desse universo permite a transformação dos educadores ambientais a fundamentar práticas educativas, que dá lugar à contextualização da realidade do educando. Em tempos de crise dos paradigmas, este é o grande desafio do educador, indagar a atual lógica hegemônica a propiciar outras leituras de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dessa pesquisa empreendeu elementos fundamentais sobre o processo formativo de educadores ambientais, em uma *ComVivência Pedagógica* com os Guaranis da aldeia *Ara Hovy*. Ao entrelaçar as últimas considerações em relação à corrente pesquisa, a fim de que o objetivo fosse alcançado, a compreensão da percepção reducionista predominante sobre educação ambiental fez-se presente na dimensão do estudo abordado.

Com o intento a atender a especificidade da pesquisa dessa dissertação, os procedimentos metodológicos adotados foram a análise bibliográfica pertinente à temática de pesquisa e as imersões a campo na aldeia em formação *Ara Hovy*. A pesquisa teve como procedimento uma análise qualitativa, tendo a minha observação em relação à participação dos educadores e pesquisadores do projeto “Outras epistemologias no formativo de educadores ambientais”, trazendo a reflexão do pensamento dos Guaranis da aldeia em formação *Ara Hovy*, a pesquisa teve a seguinte composição de entrevistados: dois educadores e uma educadora, três professores pesquisadores e três indígenas Guaranis e uma indígena Guarani.

Sendo assim, apresentei, como objetivo geral dessa pesquisa, a análise dos elementos da cultura Guarani, que poderão ser referenciados no processo de educadores ambientais, e os elementos dos saberes da terra Guaranis, que trouxeram a ascendência de serem utilizados como referenciais epistemológicos e pedagógicos para a formação de educadores ambientais.

Por intermédio da pesquisa bibliográfica, discuti a crise ambiental, identificando a importância da educação ambiental neste momento civilizatório. Em virtude dessa percepção, como forma de buscar sua superação da visão reducionista e fragmentada na atual sociedade pelo amparo teórico de Guimarães (2000), foi possível a identificação dos elementos que configuram os saberes da terra Guaranis, que puderam ser utilizados como referenciais epistemológicos e pedagógicos a partir do processo formativo de um grupo de educadores ambientais. Dessa forma, pudemos indicar que a pesquisa cumpriu a dimensão de consolidar o evidenciamento, em uma outra epistemologia, de elementos constitutivos de uma outra visão de mundo, que num processo pedagógico potencializou a formação do educador ambiental. Tal evidenciamento e consolidação de um processo formativo traduziu-se em um movimento contra-hegemônico crítico ao modelo científico mecanicista, na construção do saber e sua consequente percepção de mundo.

Para atingir esta intenção, discutimos a crise socioambiental, declarando a insustentabilidade que o mundo economizado leva à fragmentação, tornando-se implacável e criando um grande abismo para o diálogo de saberes. Com a singularidade da organização do

território Guarani, pude identificar elementos que valorizam a construção social e sua apropriação cultural dos bens naturais, o que convergem para edificar a nossa cidadania ambiental e a importância da educação ambiental no enfrentamento dessa crise civilizatória. Acreditamos que a possibilidade do saber ambiental revela a concepção em debater o significado da vida e a pensar o mundo. Sendo assim, o ser humano imbuído desses valores contribui no âmago para a reconstrução, sobretudo dos valores inerentes na natureza em construção, na alteridade com outras referências epistemológicas e culturais, e potencializa a indagação sobre a relação entre ser humano, mundo, o saber elaborado e suas consequências em seu modo de vida, o que viabilizou esse debate no processo formativo, a partir de um senso crítico questionador da crise socioambiental como uma crise paradigmática, de alcance civilizatório. Isso possibilitou também desencadear novos horizontes para pensar o processo formativo, mediante outros referenciais paradigmáticos.

Nessa continuação, as práticas educativas traduzem a efervescência do pensamento, a mudança de entendimento do processo educativo à orientação da construção de um novo saber, que oriente a idealização de um mundo de equidade, e nos reconhecemos como os sentidos culturais, que se produzem a partir da multiplicidade de relações dialógicas.

Os aspectos e elementos da cultura Guarani puderam referenciar o processo de formação de educadores ambientais, e percebemos que estamos num modo vivencial, que está fundamentalmente centralizado em uma visão restritiva no ter e pouco valorizado no ser. A ComVivência Pedagógica, imersa na cultura Guarani durante as imersões na aldeia em formação *Ara Hovy*, proporcionou pensarmos e sentirmos novas formas de estar no mundo, a compreensão da complexidade ambiental, propiciou, pela experiência dessa convivência, novos referenciais ao processo formativo.

Assim foi possível entender a relevante contribuição da “Com Vivência Pedagógica” para pensarmos a construção do mundo a partir da reflexão da cosmovisão Guarani. Nesse contexto, a educação ambiental transcende as diferentes visões de mundo, a construção do saber é absorvido pelo meio natural, e responde ao estímulo da conscientização em relação ao imaginário e à linguagem do pensamento do ser humano. Quando é versada a conscientização, novos horizontes são ultrapassados, e o diálogo passa a ser o direcionador desse movimento de conscientização.

Mais adiante, abordar referenciais que viessem a consubstanciar o processo formativo, a dedicação por discorrer a luta pelos modos de vida guarani, por intermédio de uma narrativa linear de suas cosmovisões, conduziu a pesquisa a abordagem de um movimento de resistência a

certezas impostas pelo pensamento hegemônico, que fundamentam os pilares da civilização moderna. A ComVivência Pedagógica trouxe uma riqueza incomensurável, por desvelar a compreensão de uma ou outra alternativa aos educadores ambientais, de estarem conscientes de terem um pensamento e ação de construir uma nova realidade.

Acreditamos que a inserção de outras perspectivas epistemológicas ao processo formativo de educação ambiental contribui na construção de novas relações entre ser humano, sociedade e natureza, na percepção/ação de educadores ambientais em sua práxis. O processo formativo que fundamenta-se entre teoria e prática tem um papel primordial de desconstruir uma visão centrada de mundo. Com a inquietação de conduzir uma concepção educacional que traga respostas ao educador ambiental, visto que a sua politização encaminha libertar as massas da opressão.

Enfatizo que, para atingirmos um processo formativo crítico, devemos constituir um ambiente educativo, no qual o esforço de humanização se faça presente e que o educando não venha ser um mero espectador, a luta pela humanização revela o ressaltado, para que rompa com a “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2006) e expõe uma reprodução inconsciente de uma visão hegemônica, fragmentada e distorcida da realidade pelo educador. Fundamentar o processo formativo por meio de um diálogo com os saberes da terra Guarani permitiu o estranhamento de um modo de vida impregnado em um “caminho único”, imposto por uma racionalidade instrumental da sociedade capitalista.

Ao mesmo tempo, que se ampliou novos horizontes, ao resgatar elos de elementos da ancestralidade guarani, a centralidade ao pertencimento, à natureza intrínseca, a episteme de seus saberes, mediante a interpretação do saber ambiental, conferiu uma concepção de mundo sinalizada pela diversidade. Essa perspectiva, pela transformação e pelo diálogo de saberes, permitiu uma outra compreensão das questões socioambientais de nossa contemporaneidade, o que pode fundamentar e fomentar uma militância, advinda de um processo formativo, que torne os educadores sujeitos protagonistas de novos tempos.

É pertinente ressaltar que sua identidade como educador, em tempos de crise paradigmática, tem o atributo de problematizar o pensamento científico proposto pela racionalidade científica, contudo, se afirma mediante a luta política, no embate a valores que são hegemônicos na sociedade. À medida em que os saberes da terra Guarani referenciaram o processo formativo dos educadores ambientais em um contexto mais amplo, foi possível inferir que, para incorporar à cidadania plena objetivada, os educadores no processo formativo se fizeram corresponsáveis da ComVivência Pedagógica.

Foi nosso interesse abordar, nessa dissertação a contribuição epistemológica dos saberes da terra, oriundos dos conhecimentos tradicionais referendados nos saberes indígenas guaranis, no confronto e complemento à epistemologia da modernidade, para pensarmos o reencontro com o natural. Ponderar o processo formativo nos remeteu a conjecturar a educação e o papel dos educadores ambientais, e as conjuturas da opressão diante da lógica mercadológica que a atual sociedade tem vivenciado. Dessa forma, essa pesquisa teve a intencionalidade de debater a interlocução dos saberes da terra Guarani e o processo formativo. Todavia, em alguns discursos aqui abordados, identificamos que os saberes da terra Guarani conferiram um novo olhar à atual crise de paradigmas e à potencialidade de suas cosmovisões. Mencionar uma potencialidade epistemológica ao processo formativo dos educadores ambientais, perspectiva de aprender, a partir de trocas de experiências, de construir reflexões coletivamente, de trazer outros referenciais ao processo formativo.

Agindo dentro de princípios de solidariedade, trazendo uma abordagem multirreferencial para pensar a complexidade socioambiental da atualidade. Segundo observações desse estudo, estes aspectos se demonstram fundamentais e necessários ao processo formativo identitário dos educadores ambientais, para que outros referenciais contra hegemônicos se estabeleçam como uma contra-posição ao modelo hegemônico vigente. Ghedin (2012) afirma que sabemos que não há identidade como forma de expressão própria, sem uma intensa luta política para instituir diante de um sistema hegemônico, uma identidade que particularmente e individualmente expressa um modo de ser que se distingue dos demais.

Nortear a reconstituição das identidades, mediante aos saberes guaranis, permitiu a reapropriação do sentimento de pertencimento de mundo. Entendemos que, a partir dessa perspectiva, tal posicionamento conferiu o fortalecimento a superar as formas de dominação e opressão capitalista. Quando elevamos as condições de transformação do ser humano a sua forma de agir e pensar, define politicamente seu posicionamento na sociedade.

Para que a educação ambiental se instrumentalize como transformadora às mudanças, devem ocorrer tanto no plano individual como no coletivo. O compromisso com essas mudanças obriga levar em consideração as transformações que, de fato, dependem de transformação de percepção, que possibilitaram a alteração de mentalidade, e que vai repercutir em uma troca de conduta. Isso, em uma grandeza ampliada, fortalecerá uma contra-corrente, no que refere à relação do ser humano com os ambientes.

Nesse caso, afirmo, em virtude da complexidade e da heterogeneidade das questões socioambientais, que a inserção de novas questões de discussão e problematização, trazidas pela

leitura por outros referenciais possíveis, dialogam de uma forma direta com esse processo formativo aqui defendido.

Diante dos objetivos relacionados, apontamos em nosso estudo como necessário e consistente na pertinência da inserção de outras epistemologias, no processo formativo de educação ambiental. Processos que tenham como centralidade o “encontro com o natural”, em que o saber da terra Guarani é uma delas, como forma de constituição do protagonismo de um outro educador ambiental, que se coloque como sujeito coletivo na dinamização de processos de transformação da realidade em crise, por trilhar um outro amanhã sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. Indústria cultural e sociedade. Traduzido por Juba Elizabeth. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

ALIER, M.J. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Oficina Regional para América Latina y el Caribe Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. Mexico, 1998.

ARROYO, M.G. FERNANDES, B.M. A educação básica e o movimento social no campo: articulação nacional por uma educação básica no campo. Coleção por uma educação básica do campo, n.º 2. Brasília, DF, 1999.

BRANDÃO, C.R. Estudos Avançados. Vol.4, n. 10. São Paulo. Set./Dez. 1990.

_____. Documento preparado para o Programa de Investigação: *Palavra e Obra no Novo Mundo: Imagens e Ações Interétnicas*. Trujillo, Espanha, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em seres humanos: resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996. O Mundo da Saúde, v. 21, n. 1, p. 52-61, 1997.

BRIGHENTI, C.A. Integração e desintegração: análise de tratamento dispensado pelos Estados brasileiro e argentino ao povo Guarani de santa Catarina e da província de Misiones. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2001 [mimeo]

CAMARGO, L. O. L. Perspectivas e resultados de pesquisa em educação ambiental. São Paulo, Arte & Ciência, 1999.

CARVALHO, I.C.M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico? São Paulo, 6.ed, Cortez, 2012.

COLLET, C., RUSSO, K. Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, Laced, 2014.

COSARO, M., MOLINARI, Etnografia nei contesti educativi. Quaderni di Etnosistemi. Roma: CISU, 2003. p. 151-184

DEMO, P. Metodologia do Conhecimento Científico. São Paulo, Atlas, 2008.

DUARTE, R. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 24 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987b.

_____. Política e educação. São Paulo, Cortez, 7.ed., 2003.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 48 ed., 2014.

_____. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 7 ed., 1983.

_____. Ética, utopia e educação. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

_____. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2 ed., 1978.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 14. ed., 2011.

FREIRE, J. R. B. Tradição oral e memória indígena: a canoa do tempo. In: SALOMÃO, Jayme (Org.). América: Descoberta ou Invenção. 4º Colóquio UERJ. Rio de Janeiro, Imago, 1992 (pp. 138-164).

GADOTTI, M. Pedagogia da *práxis*. In: FERRARO Jr., L.A. (Org.) Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GERSEM, S. L. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

GRAMSCI, A., COUTINHO, N.C. HENRIQUES, S.L. NOGUEIRA, A.M. (Org.). Cadernos do cárcere, volume 1 / Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

GRÜM, M. Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária. Campinas, SP, Papirus, 1996.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: no consenso de um embate? Campinas, SP, Papirus, 2000.

_____. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004. p.25-34.

_____. Em busca da dimensão ética da educação ambiental. Campinas, SP, Papirus, 2007.

_____. A dimensão ambiental na educação. Campinas, SP, Papirus, 1995.

_____. Educação Ambiental: Consensos e Embates. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFF. Niterói, 1996. [mimeo]

_____. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYARQUES, P.P.; CASTRO, R.S.de (orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. Caminhos da educação ambiental: da forma a ação. (Org). Campinas, SP, Papirus, 2008.

_____. A formação de educadores ambientais. Campinas, SP, 8 ed., Papirus, 2012.

_____. Outras epistemologias no processo formativo de educação ambiental. Rio de Janeiro, UFRRJ/CNPQ, 2004.

_____. Identidades da educação ambiental brasileira. Diretoria de educação ambiental. Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro, Editora Record, 2004.

GUIMARÃES, M., FONSECA, L. Educação em ciências e educação ambiental: caminhos e confluências? Seropédica, RJ, Ed. da UFRRJ, 2012.

HECK, D.E., SILVA, R.S., FEITOSA, S.F. Povos indígenas: aqueles que devem viver - Manifesto contra os decretos de extermínio. Brasília, Cimi-Conselho Indigenista Missionário, 2012.

JECUPÉ, K.W. Tupã Tenondé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo, Petrópolis, 2001.

LADEIRA, M.I. O caminhar Sob a Luz: território mbya à beira do oceano. São Paulo, Editora Unesp, 2007.

_____. Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso. 2001. Tese (Doutorado) – Departamento de Geografia, FFLCH/USP, São Paulo. [mimeo]

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo, 3.ed., Atlas, 1991.

_____. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo, 5ed., Atlas, 2003.

LEFF, E. Epistemologia ambiental. Tradução de Sandra Venezuela. Revisão técnica de Paulo Freire Vieira. São Paulo, 5 ed., Cortez, 2002.

_____. Discursos sustentáveis. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo, 2010.

_____. A complexidade ambiental. Tradução de Elisete Wolf. São Paulo, 2 ed., Cortez, 2010.

_____. Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Tradução de Maria de Glória Maria Vargas. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

_____. Saber Ambiental. Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Petrópolis, RJ, Vozes/Pnuma, 2001.

LOUREIRO, C.F.B. Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política. São Paulo, Cortez, 2012.

_____. Trajetórias e Fundamentos da educação ambiental. São Paulo, 4 ed., Cortez, 2012.

_____. Um olhar da ecologia política. São Paulo, Corte, v.39, 2012.

_____. Complexidade dialética: contribuições à praxis política e emancipatória em educação ambiental. *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006.

LOUREIRO, C. F. B., LAYARQUES, P. P., CASTRO, R. S. de. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental (Orgs.). São Paulo, 2 ed., Cortez, 2011.

MACEDO, N. D. Iniciação bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, 2 ed., Edições Loyola, 1994.

MARX, K. Manifesto do partido comunista. Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre, L&PM, 2001.

MANZINI, E. J. Entrevista: definição e classificação. Marília, Unesp, 2004.

MELIÁ, B. A Terra sem mal do Guarani. *In: Revista de Antropologia*. São Paulo, v.33, 1990, pp. 33-46.

_____. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MELIÁ, B., CADOGAN, L. Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá- Guaraní del Guairá, Boletín, nº 227. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1959.

MORAES, R. Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre, 3.ed., EDIPUCRS, 2008.

MORIN, E. Ciência com consciência. Tradução de Maria. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro, 8 ed., Bertrand Brasil, 2005.

_____. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre, Sulina, 2006.

_____. Os Sete Saberes necessários à Educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. Revisão técnica Edgar de Assis Carvalho. São Paulo, 2 ed., Cortez, 2000.

_____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, 8 ed., Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa, Educa, 2009.

PAIVA, V. P., Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

PISSOLATO, E. A duração da pessoa: mobilidade e parentesco e xamanismo mbya (Guarani). São Paulo, Editora Unesp, 2007.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

_____. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo, Boitempo, 2007.

_____. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et alii. A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios *para o século XXI*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1999.

_____. Poderá o Direito Ser emancipatório, Revista Crítica de Ciências Sociais, ISSN 65/2003,03-76.

_____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, Cortez, 1997.

SANTOS, M. Por uma outra globalização- do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, Record, 2006.

SATO, M., CARVALHO, I. (Orgs.). Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artmed, 2008.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P e CASTRO, R.S. de (Orgs.) . Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo, Cortez, 2002.

SOARES, A.L.R. Guarani: organização social e arqueologia / Andre Luiz R. Soares – Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

TOZONI-REIS, M.F.C. Ciência e Educação, v 8, n° 1, pp. 83-96, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S., Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

WALSH, C. (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, *In: Interculturalidad y Política*, Norma Fuller (Org.). Lima, Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

ANEXO I



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DO JANEIRO
PPGEduc - PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO/DOUTORADO ACADEMICO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

Entrevista semi - estruturada aos educadores ambientais

1. Qual a sua formação e a sua conexão com a educação ambiental?
2. Qual a relevância para sua formação e para sua *práxis* pedagógica o processo formativo que vc vem passando nesse projeto de pesquisa?
3. Considerando “saber da terra”, assim definido ... ; o que você percebeu de saberes da terra na convivência com os guaranis ?
4. Como o “saber da terra” pode se inserir em uma prática pedagógica exitosa para EA?
5. Que aspectos da cultura Guarani tem a potencialidade de serem utilizados no processo formativo de educadores ambientais?
6. Em sua concepção, o que é necessário no processo formativo de educadores ambientais para ampliar outros referenciais paradigmáticos diferenciados do modelo hegemônico?

ANEXO II

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DO JANEIRO
PPGEduc - PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO/DOCTORADO ACADEMICO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

Entrevista semi- estruturada aos Guaranis.

1. Dentro da aldeia qual o seu papel principal?
2. Como você percebe a relação que o “*jurua*” tem com a terra atualmente?
3. O Conhecimento na aldeia Guarani é passado de que forma aos mais jovens?
4. De qual forma o Guarani se relaciona com a sua terra?
5. Como vê esse problema que os “*juruas*” tem com a natureza? Qual o caminho para melhorar o que está aí?

ANEXO III

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PPGEduc - PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO/DOUTORADO ACADEMICO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES.**

**Prezado Sr (a).
Cordiais Saudações.**

Helder Sarmiento Ferreira é aluno regularmente matriculado no Programa de Pós- Graduação, Mestrado/Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc – da UFRRJ, onde desenvolve a pesquisa **“A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NA COM-VIVÊNCIA PEDAGÓGICA COM OS SABERES DA TERRA”**, sob minha orientação. O mestrando está em fase de coleta de dados para a pesquisa que desenvolve com vistas à elaboração de sua dissertação de mestrado. Nesse sentido, solicitamos à V. S^a a gentileza de recebê-lo, respondendo a um instrumento de coleta de dados que se constitui como parte essencial de sua pesquisa de campo. Nessa pesquisa, seguiremos os “Protocolos Para Projetos de Pesquisa que Envolvem Seres Humanos” da Comissão De Ética Na Pesquisa Da Ufrrj / Comep-Ufrrj. Antecipamos agradecimentos pelo seu atendimento, colaboração e essenciais contribuições oferecidas à pesquisa que Helder nesse momento desenvolve.

Cordialmente,

A handwritten signature in black ink, reading 'Mauro Guimarães', is centered on the page.

Mauro Guimarães
Professor/pesquisador do PPGEduc/UFRRJ
GEPEADS – Grupo de estudos e Pesquisa em educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade

AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Em caso de publicação dessa pesquisa e de seus resultados parciais e/ou totais, eu _____ autorizo a publicação das informações aqui fornecidas, desde que preservado meu anonimato.