



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

**COMVIVÊNCIA PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO O SISTEMA DE  
ACOMPANHAMENTO PARA A PROPOSTA FORMATIVA PARA  
EDUCADORES SOCIOAMBIENTAIS**

**SAMARA DOS SANTOS PIMENTEL**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Mauro Guimarães**

Tese submetida como requisito parcial  
para obtenção do grau de **Doutora em  
Educação**, no Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares,  
Área de Concentração em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Abril de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P644c      Pimentel , Samara dos Santos , 1972-  
              Comvivência Pedagógica: construindo o sistema de  
acompanhamento para a proposta formativa para  
educadores socioambientais / Samara dos Santos  
Pimentel . - Seropédica; Nova Iguaçu, 2025.  
              136 f.: il.

              Orientador: Mauro Guimarães.    Tese (Doutorado). --  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

              1. Educação Ambiental. 2. Educador Ambiental. 3.  
Proposta Formativa. 4. Sistema de Acompanhamento. 5.  
ComVivência Pedagógica. I. Guimarães, Mauro, 1963-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.  
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 236 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.017552/2025-46

Seropédica-RJ, 04 de abril de 2025.

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

**SAMARA DOS SANTOS PIMENTEL**

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 02/04/2025

Membros da banca:

MAURO GUIMARAES. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

CARMEN OLIVEIRA FRADE. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

ANA MARIA DANTAS SOARES. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

CELSO SÁNCHEZ PEREIRA. Dr. UNIRIO (Examinador Externo à Instituição).

VICENTE PAULO DOS SANTOS PINTO. Dr. UFJF (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 08/04/2025 10:41 )  
ANA MARIA DANTAS SOARES  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

(Assinado digitalmente em 04/04/2025 20:25 )  
CARMEN OLIVEIRA FRADE  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 386253

DHSS (12.28.01.00.00.00.10)  
Matrícula: 4206731

(Assinado digitalmente em 05/04/2025 14:28 )  
MAURO GUIMARAES  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)  
Matrícula: 1542313

(Assinado digitalmente em 04/04/2025 19:41 )  
CELSO SÁNCHEZ PEREIRA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 021.829.437-90

(Assinado digitalmente em 07/04/2025 09:49 )  
VICENTE PAULO DOS SANTOS PINTO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 485.206.756-20

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrjr.br/public/documentos/index.jsp>  
informando seu número: **236**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **04/04/2025** e o  
código de verificação: **b094532b1f**



*Aos que vieram e lutaram antes de mim,  
dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, inteligência suprema, causa primária de todas as coisas por me permitir existir e desenvolver.

À minha família de origem, os Pires dos Santos. Os já desencarnados Dejanira, Jeronymo e Evandro, que do plano espiritual estão me observando, com certeza felizes pela primeira doutora da família. E aos que seguem por aqui, Sebastiana, Eraldo e Salete que vibram a cada conquista de sua irmã mais nova. Minhas sobrinhas e sobrinhos que são muitos, mas todos enfeitam minha vida de sorrisos, obrigada!

A minha família por escolha, os Ribeiro Pimentel, minha sogra Rosa, meus cunhados Verônica e Rodrigo e seus filhos, a acolhida é sempre importante para que possamos alcançar nossos objetivos.

Ao meu marido Rafael que me sustenta a cada tropeço e com muita paciência e amor alivia os períodos de cansaço e dores que uma pesquisa pode trazer, além de me ajudar muito com as figuras, tabelas e suas formatações, a ele todo meu reconhecimento e amor.

Ao meu filho Pedro, amor da minha vida e meu maior incentivador, tenho que dizer filho, eu realmente consegui, assim como você sempre me falou, muito obrigada por compreender e ficar ao meu lado sempre.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por me permitir toda a minha formação acadêmica desde a graduação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, seus docentes e técnicos pelas oportunidades de formação.

Aos meus colegas de doutorado que me fortaleceram com suas trajetórias formativas tão ricas e diversas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – GEPEADS, e todos os seus membros egressos e atuais, por me permitirem aprofundar meus conhecimentos e ampliar os horizontes de minha percepção de mundo.

Ao Centro de Integração Socioambiental, ninho do GEPEADS, que acolhe nossas pesquisas, estudos e projetos de extensão.

À Mariana Guedes por ter cedido tantas belas fotos que complementaram tão bem o texto.

Ao meu orientador, Professor Mauro Guimarães, por me acolher e possibilitar essa linda aventura que foi realizar essa pesquisa.

A todas e todos muito obrigada!

PIMENTEL, Samara dos Santos. **Comvivência Pedagógica: construindo o sistema de acompanhamento para a proposta formativa para educadores socioambientais**. 2025. 136p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

## RESUMO

A crise socioambiental pela qual passamos já é considerada uma crise histórica. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – GEPEADS, desde o ano de 2014, está criando uma proposta formativa para educadores ambientais que possa ser radical o bastante para contribuir na superação da crise, por meio da formação de educadores ambientais críticos. Essa proposta formativa foi denominada ComVivência Pedagógica e oferece uma experiência significativa, por meio de uma vivência imersiva, em um espaço formativo com modo de vida radicalmente diferente do modo de vida da sociedade moderna. Para se manter fiel a si mesma, essa proposta necessita de um sistema de acompanhamento que possa consolidar a sua identidade, assim como verificar a sua potência formativa. O objetivo dessa pesquisa foi auxiliar para a formação de educadores ambientais críticos, transformados e transformadores, por meio da contribuição na elaboração da ComVivência Pedagógica, construindo o seu sistema de acompanhamento. Esse sistema de acompanhamento foi organizado em seis ciclos. Os ciclos indicadores das condições da experiência da ComVivência Pedagógica que são: Ciclo Indicador Pré Vivência, Ciclo Indicador do Espaço Formativo; Ciclo Indicador de Estrutura do Coletivo; Ciclo Indicador da Comunidade Acolhedora e Ciclo Indicador da Estrutura da Vivência e o ciclo indicador da potência formativa que foi denominado Ciclo Indicador de Potência Formativa Pós Vivência. Para além do sistema, mas integrado a ele, elaboramos o Quadro de Índice de Radicalidade, uma ferramenta capaz de demonstrar o quanto o sistema foi observado no planejamento e realização da ComVivência Pedagógica, em cada proposta materializada. Ao final, consideramos que o objetivo da pesquisa foi alcançado e esperamos que o sistema, assim como o Quadro de Índice de Radicalidade auxilie aos dinamizadores da ComVivência Pedagógica na realização de suas vivências.

Palavras chaves: Educação Ambiental; formação de educadores; monitoramento.

PIMENTEL, Samara dos Santos. **Pedagogical Coexistence: building the monitoring system for the training proposal for socio-environmental educators.** 2025. 136p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

#### ABSTRACT

The socio-environmental crisis we are experiencing is already considered a historical crisis. The Group for Studies and Research in Environmental Education, Diversity, and Sustainability – GEPEADS, since 2014, has been creating a training proposal for environmental educators that can be radical enough to contribute to overcoming the crisis, through the formation of critical environmental educators. This educational proposal has been named ComVivência Pedagógica and offers a significant experience through an immersive living experience in a formative space with a way of life radically different from that of modern society. To remain true to itself, this proposal requires a monitoring system that can consolidate its identity as well as verify its formative potential. The objective of this research was to assist in the formation of critical, transformed, and transformative environmental educators through the contribution to the development of ComVivência Pedagógica, constructing its monitoring system. This monitoring system was organized into six cycles. The cycles indicating the conditions of the ComVivência Pedagógica experience are: Pre-Experience Indicator Cycle, Formative Space Indicator Cycle, Collective Structure Indicator Cycle, Welcoming Community Indicator Cycle, Experience Structure Indicator Cycle, and the indicator cycle of formative potential, which was named Post-Experience Formative Potential Indicator Cycle. Beyond the system, but integrated with it, we developed the Radicality Index Framework, a tool capable of demonstrating how much the system was observed in the planning and execution of the Pedagogical ComVivência, in each materialized proposal. In the end, we consider that the objective of the research was achieved and we hope that the system, as well as the Radicality Index Framework, will assist the facilitators of the Pedagogical Coexistence in carrying out their experiences.

Keywords: Environmental Education; educator training; monitoring.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do planeta Terra segundo a inteligência artificial Leonado AI.....	18
Figura 2 – Imagem do planeta Terra em seu formato geoide.....	19
Figura 3 – Primeira logomarca do GEPEADS.....	38
Figura 4 – Logomarca atual do GEPEADS .....	38
Figura 5 – Reunião do GEPEADS em 2004.....	41
Figura 6 – Turma da disciplina Tópico Especial: Formação de educadores ambientais em tempos de crise climática do período 2024-1.....	64
Figura 7 – Nos detalhes as boas-vindas - sítio Bem Viver .....	68
Figura 8 – O alojamento.....	70
Figura 9 – A mesa na simplicidade .....	71
Figura 10 – A meditação.....	72
Figura 11 – Balancinho.....	74
Figura 12 – A trilha e a catedral .....	75
Figura 13 – A gruta e a trilha .....	75
Figura 14 – O caminho das pedras.....	76
Figura 15 – A chegada do caminho das pedras .....	77
Figura 16 – Momentos de reflexão e diálogo .....	77
Figura 17 – Um com um.....	78
Figura 18 – Artes.....	79
Figura 19 – Arte coletiva.....	79
Figura 20 – O educador ambiental .....	80
Figura 21 – Acróstico.....	81
Figura 22 – Fogueira.....	83
Figura 23 – Caminho até o quilombo da Boa Esperança .....	84
Figura 24 – A ponte para o quilombo da Boa Esperança .....	85
Figura 25 – Os engenhos e a feitura de rapadura.....	85
Figura 26 – Nas paredes da escola .....	86
Figura 27 – Comida com história.....	87
Figura 28 – À mesa.....	87

Figura 29 – Último dia.....	89
Figura 30 – Nuvem de palavras .....	90
Figura 31 – Saneamento ecológico.....	94
Figura 32 – Esquema do Sistema de Acompanhamento da ComVivência Pedagógica – SComP.....	99
Figura 33 – Ciclo Indicador Pré Vivência - SComP .....	100
Figura 34 – Ciclo Indicador Espaço Formativo- SComP.....	102
Figura 35 –Ciclo Indicador Estrutura do Coletivo - SComP .....	105
Figura 36 – Ciclo Indicador Estrutura da Vivência – SComP.....	107
Figura 37 –Ciclo Indicador Comunidade Acolhedora - SComP .....	108
Figura 38 –Ciclo Indicador Pós Vivência – SComP.....	111
Figura 39 – Sistema de Acompanhamento da ComVivência Pedagógica.....	112

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Dissertações produzidas – Nova Iguaçu .....	42
Tabela 2 – Teses produzidas – Nova Iguaçu.....	43
Tabela 3 – Estrutura do curso Pensando a Educação Ambiental e os desafios na e no Pós Pandemia.....	44
Tabela 4 – Monografias produzidas – Seropédica .....	45
Tabela 5 – Dissertações produzidas – Seropédica .....	45

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Questões levantadas no encontro do grupo.....	66
Quadro 2 – Categoria dos dados criada a partir do segundo questionário .....	91
Quadro 3 – Categoria Espaço Formativo.....	92
Quadro 4 – Categoria Comunidade Acolhedora .....	95
Quadro 5 – Categoria Estrutura do Coletivo.....	96
Quadro 6 – Categorias elaboradas a partir dos questionários e observações .....	96
Quadro 7 – Quadro de Índice de Radicalidade.....	113
Quadro 8 – Quadro de índice de Radicalidade – Brando .....	115
Quadro 9 – Quadro de Índice de Radicalidade – Médio .....	116
Quadro 10 – Quadro de Índice de Radicalidade – Intenso.....	117



## SUMÁRIO

PRIMEIRO OLHAR .....	15
CAPÍTULO I Relação ser humano – natureza: contribuições da Filosofia .....	30
1.1 Contribuição do pensamento pré-socrático.....	32
1.2 O idealismo de Sócrates e o início das dicotomias .....	34
1.3 O pensamento medieval.....	36
1.4 Rene Descartes - Modernidade .....	38
1.5 A Teoria Crítica.....	40
1.6 O pensamento crítico na Educação Ambiental: superando as dicotomias .....	41
CAPÍTULO II – O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade.....	46
CAPÍTULO III A formação do Educador Ambiental Crítico: Pedagogia do mercado e seus desafios para a ComVivência Pedagógica .....	58
3.1 Pedagogia do Mercado .....	62
3.2 Educação Ambiental Crítica: o caminho .....	65
3.3 Desafios da formação do Educador Ambiental Crítico frente à Pedagogia do Mercado ...	67
3.4 A ComVivência Pedagógica e a superação das <i>simulações do sistema</i> .....	71
Capítulo IV Sistema de Acompanhamento da ComVivência Pedagógica.....	78
4.1 Uma experiência para a vida.....	82
.....	86
4.1.1 A vivência e as observações – em primeira pessoa.....	87
4.1.2 Análise dos questionários .....	112
4.1.2.1 Questionários aplicados anteriormente à imersão na ComVivência Pedagógica .....	112
4.1.2.2 Questionários aplicados posteriormente à imersão na ComVivência Pedagógica .....	114
4.1.2.3 Análise das entrevistas.....	120
4.2 – A construção do Sistema de Acompanhamento.....	122
4.2.1 Ciclo Indicador Pré Vivência.....	123
4.2.2 Ciclo Indicador do Espaço Formativo .....	127
4.2.3 Ciclo Indicador da Estrutura do Coletivo .....	130
4.2.4 Ciclo Indicador da Estrutura da Vivência .....	133
4.2.5 Ciclo indicador da Comunidade Acolhedora .....	135
4.2.6 Ciclo Indicador Pós Vivência .....	138
4.3 O Sistema de Acompanhamento da ComVivência Pedagógica.....	141
4.3.1 Quadro de Índice de Radicalidade .....	142

5 Considerações Finais .....	148
Referências Bibliográficas .....	151
Anexos .....	155
Anexo 1 – Questionários realizados com participantes da ComVivência Pedagógica (com TCLE) .....	156

## PRIMEIRO OLHAR

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.  
A gente só descobre isso depois de grande.  
A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela  
intimidade que temos com as coisas.  
Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do  
nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do  
mundo. Justo pelo motivo da intimidade”. (Manoel de Barros)

O primeiro olhar será o meu olhar sobre mim, a mulher que me tornei, desenhada e colorida pelas experiências que vivi, e que trago comigo na memória racional e afetiva. Nessas memórias ilumino uma criança pobre, moradora de São João de Meriti, um município da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro. Filha de dona Dejanira, uma dona de casa, diarista, faxineira, lavadeira, passadeira, costureira, uma mulher com pouco tempo para si, que se dividia entre seus trabalhos e o trabalho de cuidado com seus cinco filhos – Sebastiana, Evandro, Eraldo, Salete e eu, Samara.

Meu pai, Jerônimo era serralheiro, trabalhou em diversas empresas, sendo contratado durante uma obra e demitido com seu término. Os intervalos entre uma obra e outra eram desgastantes para toda a família, passávamos a sobreviver da renda dos trabalhos de minha mãe, então meu pai se dividia entre procurar outro emprego e o cuidado com casa e filhos.

Pode parecer uma infância triste, talvez aos olhos de uma pessoa adulta, seja mesmo triste, mas para a criança que eu era, a parte material era só uma parte, nas minhas lembranças nem mesmo são as mais importantes. A primeira lembrança da minha infância é do quintal de casa com suas árvores: dois abacateiros, uma jaqueira, duas pitangueiras, duas goiabeiras, dois manacás de cheiro e os lírios de minha tia Denise que enfeitavam a cerca de arame farpado. Nesse quintal eu podia ser tudo, era princesa e cavalheiro; era guerreira e bandida; era pirata e soldada.

Não tinha brinquedos comprados, mas não sentia falta deles, eu tinha um mundo no meu quintal. Poucas crianças tinham permissão para brincar comigo, pois minha mãe era rígida em acolher outras crianças em casa, ela pensava que outras crianças poderiam ser maus exemplos para mim, ao meu entender de adulta: era a maneira dela tentar me proteger em um bairro violento. O Morro do Carrapato, onde cresci, era dominado pelo tráfico de drogas, mas a criança que eu era, não dava a mínima importância para a origem das crianças, não entendia por que não podia ir para a rua, pois as outras crianças iam, não entendia por que tinha que brincar na cerca sem deixar as outras crianças entrarem, mas para a minha mãe era uma questão de proteção, hoje entendo.

Minha infância foi assim, aprendi a brincar sozinha, conversando com árvores e arbustos do quintal, raramente com outras crianças, meus irmãos já crescidos não tinham muito tempo para brincadeiras, mas se esforçavam o quanto podiam para me fazer companhia. Foi assim até os sete anos, quando fui matriculada no Colégio Santa Maria, o colégio mais caro e renomado de São João de Meriti, dirigido por freiras franciscanas, ligado diretamente à Paróquia Católica São João Batista.

Minha mãe conseguiu bolsa integral para as filhas mulheres, todas nós três estudamos lá. Foi nesse período que aprendi sobre as diferentes classes sociais, na minha turma somente eu era bolsista, os outros alunos eram filhos de famílias de uma classe social diferente da minha, não conseguia ignorar que eles tinham materiais que eu não

tinha e nem teria, que eles falavam sobre viagens e entretenimentos que eu nem conhecia, foi difícil não perceber que minhas roupas eram gastas e remendadas. Não tinha como não me isolar no meio da multidão.

O tratamento das freiras com as bolsistas era diferenciado, um certo desdém e superioridade, como alguém que espera sua gratidão eterna por lhe oferecer suas preciosas esmolas. Parece a amargura falando, mas faz parte de minha estrutura, foi aí que comecei a perceber o mundo desigual em que vivo, e isso foi de suma importância, cresci percebendo isso e nunca me desliguei desse fato.

Vi que a classe da qual eu fazia parte precisava trabalhar, e com doze anos comecei a alfabetizar senhoras que queriam aprender para lerem a bíblia. Fui contratada informalmente por elas. Antes de mim, houve outra professora, que as colocava para copiar textos imensos. Elas passavam toda a aula copiando, mas percebi que não liam o que escreviam e nem o texto que haviam copiado. Estranhei o fato delas serem como máquinas copiadoras, ainda era uma criança, e descobrir que reproduzir não é saber.

Fiz um plano para “ensiná-las” a ler e escrever, iria partir de palavras que elas usavam no dia a dia: vassoura, pano, feijão, arroz, fogo. Planejei que elas memorizassem os símbolos que representavam cada som: “esse não é o “a” esse é o símbolo do “a”, o “a é o que sai da nossa boca”. Depois de um tempo passei a ensiná-las com a bíblia, se era isso que elas queriam tanto ler, passemos ao tal livro, que eu conhecia bem, pois no colégio Santa Maria era leitura obrigatória das aulas de religião.

Assim consegui ensinar a elas a ler e escrever, eu não ligava nada para erros de gramática, tais como inverter s e z ou usar um s no lugar de dois, isso para elas não era importante, não seria para mim também. Esse contrato durou um ano inteiro, no final desse ano elas me escreveram, cada uma, uma carta, que minha imaturidade não guardou fisicamente, mas na memória estão os agradecimentos, e como eram muito religiosas, pedidos de bençãos sobre mim, acho que Deus as ouviu, pois anos mais tarde fui conhecer Paulo Freire e as lindas palavras geradoras, percebi que era freiriana antes mesmo de conhecer o criador do método de alfabetização mais bonito que conheço.

Aos quinze anos tive meu primeiro trabalho registrado, trabalho de um aprendizado social maravilhoso, tive contato com a sociedade estruturalmente machista e soube reconhecer isso, eu era católica, participava das Comunidades Eclesiais de Base, e lá discutia-se questões sociais como: machismo, política partidária, lá Jesus era revolucionário, pobre e não era loiro, lá nós questionávamos as decisões do papa, lá eu também me formei, talvez muito mais do que na escola. Infelizmente a própria igreja fez questão de enfraquecer esse movimento, foi quando a comunidade da qual fazia parte foi fechada, eu tinha vinte e um anos, me desliguei da igreja católica, não era mais a igreja que me acolhia, eu queria rezar sim, mas queria rezar por transformação e não por acomodação.

Fui demitida da empresa em uma situação no mínimo peculiar, minhas duas irmãs passaram a trabalhar lá também, em um período de crise me chamaram e me perguntaram se eu queria ser demitida ou se preferia que minha irmã mais velha fosse demitida, não vi isso como uma escolha, é claro que decidi pela minha demissão, e mais uma vez as bençãos das senhoras que alfabetizei foram atendidas, foi minha mais sábia decisão.

Passei por uma fase de reconstrução de mim mesma, já estava me relacionando com o meu, então namorado e agora marido Rafael, e eu e ele nos lançamos em várias experiências, vendedores de plantas, professores de música, vendedores de planos de segurança eletrônicos, até que nos casamos no ano de 1996, ficamos ainda um ano trabalhando com vendas de rua e aulas de música, até nos decidirmos sair de São João de Meriti, não estávamos saudáveis no corre da sociedade capitalista doentia, apesar de na época não termos essa leitura de mundo, somente não nos sentíamos acolhidos.

Mudamos para o interior do Rio de Janeiro, não atendendo aos protestos, principalmente de minha família, que achava que havíamos enlouquecido, pois gastamos tudo que tínhamos para construir uma criação de coelhos na Caiçara, um bairro rural da cidade de Piraí. A minha família tinha um pouco de razão, a criação de coelhos não deu certo, vivemos um ano nessa tentativa, depois vivemos cinco anos ensinando dança de salão, pois é, não havia mencionado ainda que também era professora de dança de salão. Ensinei ao meu marido e juntos ensinamos muitas pessoas no Sul Fluminense, até que o Conselho Regional de Educação Física passou a ameaçar os clubes, pois nós não tínhamos registro, eles queriam que nós pagássemos e nós nos recusávamos. Foi então que os clubes ficaram receosos de serem mutados e nós decidimos largar tudo, mais uma vez, e, se o problema era que não éramos graduados, ao invés de pagar ao CREF-RJ por um curso curto e caro só para podermos pagar uma mensalidade também cara e continuar sobrevivendo das aulas de dança, decidimos buscar a graduação. Foi assim que, aos trinta anos, entramos juntos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nos formamos no ano de 2006, eu em Licenciatura em Educação Física e Rafael em Licenciatura em Ciências Agrícolas.

Nesses quatro anos para além de minha formação disciplinar, me dediquei às pesquisas e projetos de extensão realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade de Sustentabilidade – GEPEADS, e afirmo, sem dúvidas, que me formei muito mais no coletivo do GEPEADS do que nas salas de aula.

O GEPEADS me apresentou Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Isabel Cristina de Moura Carvalho, Frederico Loureiro, Edgard Morin, Rubem Alves, Mauro Guimarães, Ana Maria Dantas Soares e mais tantos outros pensadores que influenciaram minha formação e me ajudaram a ampliar a leitura de mundo que eu tinha.

Assim que me formei, participei da seleção para pós-graduação em nível de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, tendo finalizado, sob a orientação da Professora Ana Maria Dantas Soares, no ano de 2009 com a pesquisa intitulada “Sustentabilidade Ambiental e Formação Profissional do Técnico em Agropecuária: analisando novos caminhos em busca da ambientalização dos cursos.

Me reconheci uma mulher inquieta quando se tratava da minha formação, pois na metade do mestrado, iniciei a graduação em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, me formando em 2010.

Em 2011 fui aprovada para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais em concurso realizado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, tendo sido transferida, por redistribuição, à UFRRJ ainda no mesmo ano. Retornei a minha casa na qual estou até hoje, me dedicando a projetos de pesquisa e extensão voltados para a formação em Educação Ambiental. Minhas atividades são realizadas no Centro de Integração Socioambiental, que desde o ano de 2005 é o “ninho” do GEPEADS.

Em 2013, aos quarenta e um anos, passei pela experiência mais marcante da minha vida, tive outra vida dentro de mim, e que quando saiu de mim ganhou o nome de Pedro, meu filho, hoje com onze anos. Me reconheci mãe, hoje sei que antes de tudo sou mãe, gosto de ser mãe, sou apaixonada pelo cuidado que descobri ser capaz. Pedro é um de meus maiores incentivadores, perco as contas das vezes que ele vem quietinho enquanto estou escrevendo e fala baixinho “Mãe, você consegue”. Meu filho me faz acreditar que consigo tudo.

Esse é, até o momento, o bordado de uma das linhas da minha história, eu tento, no desenho desse bordado, deixar claro o que me toca, o que me importa, e o que me impulsiona nas minhas escolhas que me trouxeram até aqui, ao meu lugar no mundo.

Meu lugar em um mundo diverso e imperfeito, mas mutável e perfectível. Um

mundo que, quando criança, acreditava ser um parque para os seres humanos. Na adolescência e juventude entendia como um campo de trabalho para o ser humano. E que agora entendo como uma teia de relações de uma diversidade de vidas diferentes e importantes em si.

A imagem que tenho desse mundo, mudou drasticamente a partir das profundas reflexões que minha participação do GEPEADS, por mais de vinte anos, fomentou em mim, sempre buscando entender meu lugar no mundo ao mesmo tempo que busco compreender o mundo do qual faço parte.

O mundo é um globo, sim, uma esfera imperfeita. Alguns achariam irrelevante essa afirmação tendo em vista que já é de conhecimento amplo, entretanto, antes da década de 1950, só sabíamos disso pelos dados científicos teóricos.

Foi somente no final da década de 1950 que pudemos ver a foto, a grande foto de Yuri Gagarin, o primeiro ser humano a orbitar nosso planeta. E, ao reboque dessa revolucionária foto, conhecemos várias características planetárias ainda dessabidas ou irrefletidas: a terra é azul, ela não apresenta fronteiras sociopolíticas, ela é finita e pequena, ela flutua à revelia da vontade humana, solta em um espaço infinito.

Nessa pequena, finita e imperfeita esfera estão todos os povos com todas as suas tradições, culturas, conhecimentos, construções, ações, reações e relações, toda a técnica e tecnologia, toda a natureza, enfim, tudo que sabemos que existe, e o que ainda não descobrimos, está acolhido nessa pequena e frágil esfera solta no espaço.

Nesse globo, registrado de fora, tudo e todos somos um. Uma foto que homogeneíza e faz desaparecer as especificidades. A diversidade é invisibilizada pela descoberta do todo, do grande pequeno globo, somos globalizados. A natureza, vista de tão distante é quieta e estável.

A tecnologia que nos permitiu observar nosso planeta inteiro é a mesma que retocou a imagem e tirou dela as imperfeições. Para que tivéssemos a imagem de uma esfera perfeita, os retoques foram necessários, puxa pra cá, estica pra lá e as marcas das áreas com força de gravidade diferentes, os relevos, as tortezas, os “incômodos” desapareceram.



Figura nº 1 – Planeta Terra segundo a IA Leonard  
Feita pela autora

Pois essa tecnologia não é neutra, ela serve, e serve muito bem, aos seus patrocinadores, aos bancos bilionários, às organizações mundiais, às empresas transnacionais, às grandes agências, à parcela pequena, porém poderosa econômica e politicamente, que imprime forças, em vigília permanente ao mundo, para que os caminhos sociais sejam sempre os mesmos, acomodados, quietos e obedientes.

A tecnologia, que nos trouxe a grande foto e a certeza da esférica Terra, não serve aos povos que vivem junto à terra, os que tem relações imbricadas com seus vizinhos, que vivem perto do solo, da água, das matas diversas. Pois se de longe somos uma massa homogênea, de perto somos muitos e todos diferentes, com escolhas e caminhos próprios. Escolhas coletivas e individuais não permitem, de perto, a igualização das gentes.

Assim como o globo é assimétrico, imperfeitamente esférico, as gentes também o são assimetricamente construídas e diversamente auto elaboradas, mesmo que a partir de inúmeras relações interseres.

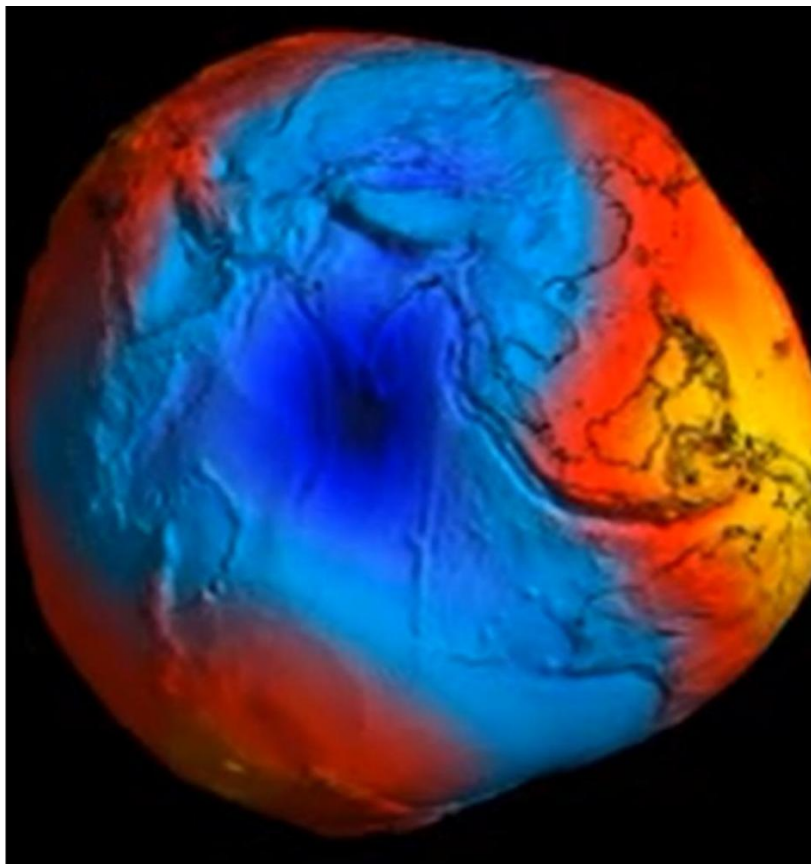


Figura nº 2 – Imagem da Terra em seu formato geoide disponível em <https://atlasescolar.ibge.gov.br/> acessada em 3/1/2025

Com muita pertinência nos afirma Porto-Gonçalves (2012, p. 15):

A imagem da Terra como um globo não cai num vazio quando começa a ser mais amplamente usada. Afinal, a ideia de um mundo integrado que superasse as limitações locais sempre acompanhou o humanismo europeu, sobretudo após o Renascimento e a instauração do sistema-mundo moderno-colonial.

Não devemos, em tempo algum, nos esquivar, por receio ou comodismo, da certeza da inexistência da neutralidade política-ideológica-econômica dos patrocinadores, dirigentes e donos das empresas de tecnologia. É uma indústria que compõe o mercado e que serve aos senhores do capital.

A tecnologia capitalista se transveste de civilizadora. A pessoa “civilizada”

conhece, utiliza e reverencia a tecnologia. Se identificar com as tecnologias é uma característica buscada por todos que desejam reconhecimento social, possuir as tecnologias de ponta, conhecer os últimos aplicativos, ser popular nas redes sociais e saber utilizar todas as suas ferramentas.

Oportuno apontar o carecimento da reflexão acerca do significativo abismo socioeconômico existente entre os patrocinadores das tecnologias e seus usuários, muitos dos últimos investem significativa parte de seus recursos financeiros para terem acesso às tecnologias modernas, enquanto os primeiros investem recursos inimagináveis no intento de acelerar a cada momento a superação das próprias criações, muitas vezes inalcançáveis para a maior parte da sociedade.

A reflexão, acima provocada, pretende estabelecer as diferenças abismais existentes do poder financeiro entre os dois grupos citados. Abismo que muitos desejam invisibilizar, tornando o fato de conseguir, mesmo que com grande sacrifício material, acesso às tecnologias, como um ingresso de entrada à elite social, mesmo que se fique na periferia dessa elite.

A tecnologia é um instrumento da globalização. Como na foto de Gagarin, a tecnologia, pelos olhos de seus senhores, vê a Terra de longe, no homogêneo globo, todos tem acesso à civilidade trazida por ela.

Eis aí a tragédia anunciada para uma sociedade injustamente dividida e tendenciosamente compartimentalizada. Os muitos que vivem junto a terra, em relação íntima, interdependente e enraizada, pouco tem acesso à tecnologia “civilizatória”. A tecnologia que a eles importa é aquela que melhora e qualifica suas relações com o natural. A eles pouco ou nada importa os últimos lançamentos da Apple, mas importa os ciclos das águas, o calendário lunar, os cios da terra. As relações construídas por eles são de outra natureza, de uma “natureza natural”, fora da forçada civilidade moderna guiada pelo iluminismo europeu.

Essas gentes, unas com a terra, são invisibilizadas pela globalização tecnológica. Pois se o mundo é um globo uniforme, igual e obediente, esse igual é o dos “civilizados” tecnológicos.

O globo naturalmente não tem fronteiras, as fronteiras são impostas culturalmente, esse conceito veio à tona com a foto de Gagarin, e trouxe uma beleza poética ingênua – somos um – entretanto, ao revés do que se pode imaginar, o conceito de unidade sem o esforço da reflexão crítica (Eder, Sofia, 2021)<sup>1</sup>, nos divide e desconecta, nos ameaça e desnaturaliza.

A compreensão ingênua do “somos um”, nos tira o direito às nossas peculiaridades, nos priva do respeito às diferenças. Eis um caminho que facilita o direcionamento social, pois reduz as demandas dos muitos que somos para a demanda do “somos um”. Podemos entender o “somos um” como uma simpática “armadilha paradigmática” (Guimarães, 2004). Pois, não conseguimos negar a dificuldade de se refutar a frase “somos um” ou do tão empregado nas redes sociais “somos todos *ele/ela*” para indicar apoio a uma causa ou a um personagem social.

A dinâmica do “somos um” e do “somos todos”, a partir do esforço da reflexão crítica é desvendada e nos coloca frente a igualização das demandas para aquela demanda da sociedade moderna, dos protagonistas civilizados pela tecnologia. Essa reflexão gesta ou fomenta a discussão acerca dos direitos das individualidades e das diversidades que

---

<sup>1</sup> Princípio formativo que compõe a Proposta ComVivência Pedagógica e que foi objeto da dissertação de mestrado de Sofia Eder, sob a orientação do Professor Mauro Guimarães, será conceituado posteriormente



mesmo invisibilizadas não deixam de coexistir. É urgente que entendamos que a pauta da elite econômica não será a mesma das bases da sociedade. E mais: que a pauta da elite econômica, muitas vezes, é contrária às das bases. Daí a necessidade legítima de reconhecer o meu lugar no mundo, não para dar aso à construção de uma atitude bélica frente aos outros lugares, mas a uma postura consciente, capaz de perceber e de estar sensível às minhas demandas e às demandas de meus pares, diante de uma sociedade estratificada e tensionada pelas forças dos possuidores do grande capital. A percepção da própria identidade, quando se está inserido em uma sociedade injustamente dividida entre sujeitos de mais ou menos valia e direitos, é nutriente imprescindível que alimenta a luta por transformação social.

Junto com a percepção do nosso lugar no mundo, precisamos, urgentemente, da percepção de que vivenciamos uma crise socioambiental sem precedentes históricos, e observamos essa crise em diversos campos da sociedade.

Percebemos a crise no campo econômico no qual grandes fortunas são acumuladas por uma ínfima parcela social, enquanto uma parcela bem maior se encontra abaixo da linha da miséria; no campo ambiental no qual vemos a elite bem viver em áreas preservadas ou em grandes metrópoles, mantendo uma qualidade de vida bem acima da média social, enquanto os oprimidos sofrem com o enfrentamento dos desastres, naturais ou não, ou se aglomerando nas periferias das grandes cidades, vivendo com inúmeras dificuldades de pertencimento ao território em que vivem, o que gera a crise sanitária em que pessoas são obrigadas a viver sem o mínimo de saneamento e de cuidado com a saúde.

Lima e Torres (2021, p.3) afirmam com pertinência que:

Importa acrescer que a aceleração temporal das relações econômicas e sociais, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, tem intensificado a escala e a velocidade dos impactos ambientais, ao exponenciar a exploração, o consumo e a degradação de recursos naturais.

Essa crise que vem se agravando consideravelmente nas últimas décadas, nos obriga a buscarmos, de maneira urgente, caminhos para a sua superação. Entretanto urge aceitarmos que o paradigma que orienta nossa sociedade, ou seja, o paradigma da modernidade, não suporta as mudanças radicais que necessitamos para possibilitar a sustentabilidade da vida humana no planeta.

A atual crise pode parecer muitas, se observarmos com olhos pouco atentos, todavia, se nos atermos na análise, poderemos concluir que estamos passando por uma crise paradigmática, chegamos ao limite do paradigma da modernidade (pelo menos da modernidade sólida)<sup>2</sup>. O paradigma da modernidade não consegue lidar com a diversidade e não tem ferramentas para considerar as relações e seus frutos. E, a partir da desconsideração das relações e seus frutos, surge a crise e se aprofunda quando há resistência em mudar. A crise paradigmática se reflete em todas as áreas da sociedade, então podemos observá-la na desigualdade entre a acumulação de riquezas e a miséria, na desigualdade entre áreas preservadas e outras totalmente ou quase que totalmente degradadas, na desigualdade entre lugares sofrendo secas terríveis, enquanto outros têm carga pluvial desastrosa, na desigualdade entre aqueles que conseguem vivenciar arte e cultura e outros que não chegam a vislumbrar esses campos.

Edgard Morin, com muita propriedade, afirma que esse paradigma é sustentado pelo pensamento simplificador e disjuntivo, que além de separar, encasula as partes

---

<sup>2</sup> BAUMAN em seu livro *Modernidade Líquida* nos faz refletir acerca da possibilidade de o paradigma da modernidade não estar em seu fim, mas mudando as suas características sólidas, duras, engessadas para características com maior fluidez e adaptabilidade.

separadas, não permitindo se entrever as possíveis relações que possam existir entre essas partes (Morin, 2005).

Morin (idem) ainda nos auxilia a entender que o pensamento complexo se fez necessário a partir do momento em que o pensamento simplificador e disjuntivo demonstrou seus limites frente a um mundo formado por uma abundante diversidade, um coletivo que não se torna um todo estático ao se somar, mas que se torna um todo dinâmico ao se relacionar.

O pensamento que embasa o paradigma da modernidade tem apenas a capacidade de atender a um mundo pseudo estático, entretanto nosso mundo não é parado, ele foi paralisado para uma tentativa de compreensão. Foi útil por um período, não podemos negligenciar o fato de que o pensamento moderno nos resgatou do teocentrismo que colocando antolhos em nossos olhos, nos obrigava a ver o mundo através dos dogmas da igreja.

Não negligenciando sua importância, não temos como negar a necessidade da crítica e da sua superação, tendo em vista que suas orientações foram exacerbadas e trouxeram a humanidade à beira de um abismo socioambiental, que ameaça até mesmo a continuidade da vida humana no planeta.

Para essa pesquisa importa, mais especificamente, como o paradigma da modernidade orientou as relações entre o ser humano e os outros seres que, com ele, compõe a teia da natureza. Entendendo que a nossa reflexão a respeito das orientações do paradigma da modernidade nas relações humanas com a teia da vida não pode ser superficial, no nosso capítulo um recorreremos às contribuições da Filosofia ocidental<sup>3</sup>, buscando aprofundar nossas percepções sobre as relações homem-natureza, e como elas foram construídas em diversos períodos de desenvolvimento do pensamento humano ocidental. Para isso recorreremos a autores como Xenófanes de Cólofon, Sócrates, Agostinho de Hipona, René Descartes, Barbara Freitag com sua análise da Teoria Crítica, e Mauro Guimarães e Frederico Loureiro para entender o pensamento crítico na Educação Ambiental.

Após refletirmos sobre as elaborações do pensamento humano acerca das relações ser humano-natureza, vamos perceber que o paradigma moderno foi antecedido por outras formas de pensar, viver e entender essas relações, o que clarifica a possibilidade real de sua superação. As tentativas de superação já estão ocorrendo. No Brasil, muitas dessas tentativas têm origem no interior das Instituições de Ensino Superior. Um exemplo é a criação de grupos de estudos, pesquisas e extensão voltados para a construção, aprofundamento e divulgação de conhecimento acerca do tema em questão. Com esse objetivo, foi criado, no dia três de outubro de 2003, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade - GEPEADS. Membros desse grupo estão, atualmente, ocupados com a criação da proposta teórico-metodológica para formação de educadores ambientais denominada ComVivência Pedagógica.

A ComVivência Pedagógica é uma proposta formativa teórico-metodológica que visa oferecer formação para educadores ambientais em espaços transformados em ambientes educativos<sup>4</sup>. Como dissemos, essa proposta formativa está sendo construída

---

<sup>3</sup> Recorremos à Filosofia ocidental, pois ela que orientou o pensamento da sociedade em que vivemos, sabemos que a filosofia oriental é diversa daquela que consideramos nesse texto e até mais antiga também, entretanto essa filosofia, apesar de precisar ser valorizada, não chegou, até esse momento, a orientar a sociedade na qual vivemos.

<sup>4</sup> Ambientes educativos, dentro da orientação da ComVivência Pedagógica é construído pelos educadores ambientais em formação, por meio de suas relações entre si, com os outros seres e na interação com o

por membros do GEPEADS, por isso, entendemos ser altamente relevante contar a história desse grupo, que demonstre sua maturidade e capacidade para elaborar uma proposta formativa para educadores ambientais. Seus caminhos, construções e desafios estão registrados em nosso capítulo dois.

No capítulo três analisamos a formação acadêmica orientada pelo paradigma moderno e que serve ao capitalismo. Para isso recorremos à autora Aparecida Tiradentes dos Santos que, em seu livro *Pedagogia do Mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*, elabora o conceito de “Pedagogia do Mercado”. Pretendemos, no confronto entre as características da formação oferecida pela pedagogia do mercado e as características da formação oferecida pela *ComVivência Pedagógica*, demonstrar como a última tem possibilidades de superar a primeira, tendo em vista que a proposta está sendo elaborada na subversão do sistema moderno capitalista. Esse capítulo é relevante, tendo em vista que a formação acadêmica transborda os muros das instituições de ensino e influencia a sociedade como um todo, e a *ComVivência Pedagógica* pretende auxiliar na transformação dessa sociedade.

Essa pesquisa teve como objetivo geral contribuir para a formação de educadores ambientais críticos transformados e transformadores, colaborando com a construção teórica e metodológica da proposta formativa citada anteriormente, a partir da estruturação de seu sistema de acompanhamento, que nesse caso, apresenta dois propósitos: auxiliar na consolidação da identidade da proposta e permitir a percepção de sua potência formativa. O nosso capítulo quatro traz a composição desse sistema de acompanhamento organizado em ciclos interdependentes e dinâmicos. Importante clarificar que esse sistema tem sua estrutura construída a partir de ciclos, para demonstrar sua dinâmica capaz de se movimentar para atender novas possíveis demandas de uma realidade social que se encontra em perene transformação.

O último capítulo é composto por nossas conclusões temporárias, pois que uma proposta formativa para educadores ambientais deve ser dinâmica e se articular aos novos desafios que possam surgir em nossa sociedade e conclusões estáticas e absolutas não permitiriam o movimento da proposta.

No intuito de alcançar nossos objetivos utilizamos procedimentos metodológicos com abordagem predominantemente qualitativa, pois é ela que melhor permite a compreensão das relações sociais e desenvolvimento humano em suas transformações ou reproduções, a partir da inserção do pesquisador no grupo de pesquisa e de sua interpretação da realidade pesquisada. Segundo Rueda (1999, p. 496):

La opción por una metodología cualitativa no es arbitraria o fruto de una preferencia casual. Las ciencias humanas y sociales se ven implicadas siempre en procesos de comprensión e intervención de realidades que afectan a las personas, por lo que están obligadas a conocer exhaustivamente el contexto en el que actúan.

Dentro da abordagem qualitativa da pesquisa, utilizamos a metodologia da pesquisa participante que segundo Brandão e Strec (2006, p. 12-13) pode ser considerada:

Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber.

A observação participante teve um papel fundamental para a pesquisa, uma vez que, inserida no grupo de educadores ambientais em formação, pude realizar registros

---

espaço formativo da rede que compõe aquela experiência vivencial.

mais fidedignos, das colocações, reações, interações que aconteciam, sem que minha presença causasse o impacto que um pesquisador externo poderia ter causado. Segundo os autores Abib, Hoppen e Hayashi Junior (2013, p. 605)

(...)Esse tipo de investigação, fundamentado em descobertas no campo, envolve a participação do pesquisador no dia a dia dos pesquisados. (...)Os resultados são obtidos de modo indutivo e dialógico, ou seja, as conclusões podem ser discutidas com os informantes à medida que a observação se desenrola e as interpretações vão sendo construídas pelo pesquisador.

Para alcançar nossos objetivos utilizamos um conjunto de instrumentos de coleta de dados, que apresentamos a seguir:

1 – Análise de documentos;

Foram analisadas teses, dissertações e artigos relativos à construção da ComVivência Pedagógica, assim como relativos às experiências realizadas.

2 – Observação participante;

A observação participante foi realizada em uma experiência de ComVivência Pedagógica, desde seu planejamento até sua execução.;

3 – Questionários abertos;

Os questionários foram aplicados a participantes de experiências de ComVivência Pedagógica.

4 – Entrevistas;

As entrevistas foram realizadas com coautores da ComVivência Pedagógica.

5 – Caderno de campo;

O caderno de campo foi utilizado para os registros referentes à observação participante.

Como podemos observar nas etapas acima mencionadas, iniciamos com a análise do que já foi construído até o momento. A ComVivência Pedagógica é uma construção coletiva realizada por membros do GEPEADS, e por isso rica em experiências significativas, que por muitas vezes geraram textos que são considerados como passos nessa construção, passos anteriores que alicerçam a proposta e que embasam a estruturação do sistema de acompanhamento.

As entrevistas foram utilizadas, pois permitem ao pesquisador, trabalhar com temas complexos, que não seriam bem aprofundados por meio de questionários. Com ela o entrevistado consegue fazer colocações que de forma escrita ficariam prejudicadas, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 168): “Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários, explorando-os em profundidade”.

A proposta formativa ComVivência Pedagógica, como dito acima, é uma construção coletiva, sendo assim, as entrevistas foram realizadas com agentes envolvidos nessa construção.

Também foram utilizados questionários abertos, tendo em vista a necessidade de verificar as percepções dos participantes das experiências e, portanto, o questionário é o instrumento mais recomendado devido ao número de pessoas que eles puderam alcançar. Acreditamos que a escolha dos procedimentos metodológicos é de suma importância para o sucesso de uma pesquisa qualitativa voltada para a formação humana, em especial para educadores ambientais, que necessitam de formação profunda e complexa, que provoque indignação com o modo de vida moderno capitalista, ao mesmo tempo que desvele as armadilhas paradigmáticas que podem tolher os resultados de suas ações. Desta forma, a escolha dos procedimentos metodológicos adequados, permitiram a

coleta, análise e utilização dos dados de forma que eles orientaram a construção do sistema de acompanhamento.

Lendo os textos, até então elaborados pelos idealizadores da proposta, podemos nos apropriar de alguns requisitos basilares para que uma formação de educadores ambientais seja considerada uma experiência de ComVivência Pedagógica.

Um desse requisitos está em a experiência ocorrer em espaços que ofereçam modos de vida radicalmente diferentes daquele orientado pela sociedade capitalista moderna, vejamos o que nos afirma Granier (2022, p. 43)

Sua realização em contextos que oportunizem a “ComVivência” com referenciais diferenciados da lógica dominante é um critério indissociável à abordagem, pois alicerça as possibilidades de rompimento da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004), intencionalidade inerente à proposta.

Nessa perspectiva, podemos entender que os proponentes das experiências de ComVivência Pedagógica devem se preocupar especialmente com o ambiente no qual a realizarão. Esse ambiente deve ser escolhido a partir da possibilidade em oferecer aos participantes a experimentação de modos de vida e de relacionamentos diversos aos de seus cotidianos. Granier (idem) continua nos esclarecendo a partir da exemplificação dos espaços nos quais foram realizadas experiências da proposta:

Em sintonia com este enfoque, as investigações que vêm sendo conduzidas por pesquisadores do GEPEADS em torno da “ComVivência Pedagógica” têm acontecido em diferentes contextos, considerados formativos por apresentarem referenciais com características coadunadas com os pressupostos desta proposta teórico-metodológica em desenvolvimento. Dentre eles, podemos citar comunidades intencionais de modo de vida alternativa, comunidades espirituais e, no caso da presente investigação, o Caminho de Santiago de Compostela. Contextos que, em sua peculiaridade e radicalidade, oferecem prismas diferenciados sobre formas de ser e estar no mundo, aportando potencialidade aos ambientes educativos de “ComVivência Pedagógica” em processos formativos de educadores ambientais.

Outro requisito que podemos apontar a partir dos textos de construção da proposta é a necessidade de orientação das experiências pelos cinco princípios formativos, quais sejam: Postura Conectiva, Indignação Ética, Reflexão Crítica, Desestabilização Criativa e Intencionalidade Transformadora<sup>5</sup>. Esses princípios foram desenvolvidos por Granier sob a orientação do Professor Guimarães.

Entendemos que a experimentação dos princípios formativos da ComVivência Pedagógica em espaços que não apresentem diversidade radical ao cotidiano dos participantes das atividades educativas, podem ser realizadas fazendo parte da formação em educação ambiental com importantes resultados; entretanto, tendo em vista a falta de características basilares que provocam a radicalidade da ComVivência Pedagógica, pode fragilizar a ocorrência de experiências significativas, que acreditamos fundamentais para a formação de educadores ambientais em transformação, para que sejam também agentes transformadores.

A questão respondida por essa pesquisa foi: quais as características basilares a serem observadas nas propostas de ComVivência Pedagógica e que podem elevar sua radicalidade pelas experiências significativas provocadas, e que promovem rupturas com as armadilhas paradigmáticas, potencializando a formação transformadora de educadores ambientais? Essa questão foi respondida a partir das análises das experiências realizadas com educadores ambientais em formação, por meio da utilização da Análise Textual Discursiva<sup>6</sup> tendo como corpo de texto para análise, o caderno de campo com registros da

<sup>5</sup> Os princípios formativos da ComVivência Pedagógica serão conceituados, no texto, posteriormente.

<sup>6</sup> A utilização da análise Textual Discursiva está explicitada no item 4.1.

observação participante que realizamos, a respostas aos questionários aplicados, assim como às entrevistas realizadas.

As armadilhas paradigmáticas são encontradas no cotidiano da sociedade moderna capitalista, pois o modo de vida dessa sociedade naturaliza posturas socioambientalmente nocivas. E como a sociedade, ao longo da história, alcançou essa orientação que estamos chamando de moderna capitalista? Quais as ideias foram dominantes antes do pensamento moderno? É importante nunca olvidarmos que são caminhos construídos pelo ser humano, escolhas estruturais, que podem parecer imutáveis, mas que sob reflexão crítica, são desveladas e superáveis. Esse caminho será o mote do nosso primeiro capítulo.

## **CAPÍTULO I**

### **RELAÇÃO SER HUMANO – NATUREZA: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA**

Início esse capítulo ressaltando a sua importância. A relevância desse capítulo se abriga no fato de que as questões ambientais compõem, no momento, um dos assuntos que ocupam as mídias e se aproxima da sociedade por meios diversos, que permitem informações por vezes fugidias, rasas, descontextualizadas e desenraizadas e que necessitam ser aprofundadas e complexificadas.

Entendemos a crise ambiental como consequência do modelo de relação entre o ser humano consigo e com os outros componentes do meio ambiente. A humanidade não encontrou a atual crise ambiental ao dobrar uma esquina. Essa crise foi se estabelecendo paulatinamente, de acordo com pensamentos que constituíram ideias e ideais e motivaram ações ao longo da história humana. É importante entendermos que, durante a história, vários pensamentos foram dominantes, e que se eles foram superados, o pensamento moderno pode ser superado também, por um outro que atenda às demandas atuais por um mundo de relações harmoniosas, interdependentes e respeitadas.

As questões ambientais se apresentam como problema desde que se inaugurou uma crise sem precedentes e que exige urgência no enfrentamento, é o grande desafio do século XXI. Uma parcela considerável da sociedade se empenha em encontrar meios que possam contribuir para o encontro/elaboração/criação de caminhos que apontem alternativas de viabilidade a nossa sustentabilidade socioambiental.

Entretanto, a banalização dos chamados problemas, pode arrefecer o empenho dessa busca, a sociedade se acostumou a chamar de problemas quaisquer dificuldades encontradas em várias áreas, como: finanças, saúde, tempo, entre outros.

É imperativo que as questões socioambientais sejam encaradas como um problema filosófico. Há a necessidade de se recuperar a problematização do problema, pois uma coisa que eu não saiba não é obrigatoriamente um problema, um mistério não é um problema, o que torna uma questão em um problema filosófico é a necessidade de encontrar uma solução ou resposta, ou seja, eu não tenho a resposta ou solução, mas preciso ter para dar seguimento à vida, isso é um problema filosófico, vai exigir uma reflexão filosófica, uma reflexão de origem e destino.

Essa reflexão tem algumas características específicas que devem ser consideradas: ela deve ser radical, isto é, não pode se ater a superficialidade da questão; deve ser rigorosa, deve ter rigor metodológico e uma sistematização; e deve abrigar uma visão de conjunto, sendo assim, eu não posso analisar a questão fora de seu contexto, pois, isoladamente não consideraremos as relações existentes.

Buscamos a contribuição da filosofia, pois a reconhecemos como campo do conhecimento que busca respostas no campo da ética. A filosofia busca de maneira complexa respostas para as questões que são colocadas como problemas. Promove reflexões profundas levando luz aos pontos obscuros, que por vezes são deixados submersos por serem considerados incômodos ou insolúveis.

Nesse capítulo iremos nos aventurar na análise de diversas concepções de natureza construídas pela humanidade ao longo de sua história. Para isso recorreremos à filosofia, tendo em vista que a filosofia trabalha com fundamentos, não permitindo que sejamos levados pela inclinação à superficialidade do conhecimento, além disso, nos interessa a subversão da filosofia, pois que ela busca a compreensão crítica do mundo.

Importante ressaltar que nos limitaremos, nesse capítulo, à filosofia ocidental, tendo em vista que foi a filosofia que mais influenciou a sociedade da qual fazemos parte. Reconhecemos e valorizamos outros nascedouros filosóficos, como por exemplo a filosofia oriental e a filosofia dos povos originários, no entanto, por hora, não os abordaremos.

Esse capítulo será subdividido em seis partes, na primeira traz as reflexões acerca dos entendimentos dos filósofos pré-socráticos, analisando os pensamentos e entendimentos registrados desde essa época. Para isso utilizamos o livro organizado por Bornheim, e que traz um compilado dos fragmentos existentes dos escritos desses filósofos, além da doxografia que nos auxilia, tendo em vista que muitos filósofos desse período deixaram pouco fragmentos de escritos, entretanto, outros filósofos se referiram a eles em seus próprios registros. Importante ressaltar que esse período inaugura a filosofia ocidental, superando o pensamento mítico. Filósofos como Xenófanes de Cólofon e Diógenes de Apolônia buscaram entender e explicar a origem de tudo que existe, e seus pensamentos nos mostram que havia a percepção de unidade dessa origem, e por isso as dicotomias ainda não estruturavam as relações existentes.

A segunda parte traz o pensamento de Sócrates, na tentativa de compreender sua concepção da relação entre o ser humano e a natureza a partir do idealismo como mote para o início das dicotomias que foram se aprofundando posteriormente. Para isso recorreremos a Platão em seu livro *A República*, que demonstra todo o idealismo e, também, entre os diálogos socráticos, deixa perceber o início das dicotomias.

A terceira parte contempla o pensamento dominante na Idade Média e para isso buscaremos os escritos de Agostinho e Tomás de Aquino, que representam, cada um, uma das duas subdivisões desse período de aproximadamente mil anos.

Na quarta parte, a partir do clássico *Discurso do Método* de René Descartes, buscamos refletir acerca da idade moderna, período em que encontramos o acirramento das dicotomias iniciadas pelo idealismo platônico, sem esquecermos que esse pensamento foi a superação do teocentrismo obrigatório e opressor da igreja.

As reflexões acerca das contribuições da Teoria Crítica constituem a quinta parte desse capítulo com o auxílio da autora Barbara Freitag com seu livro *“A Teoria Crítica: ontem e hoje”*.

Na sexta parte faremos uma conclusão deste capítulo, trazendo as contribuições da Educação Ambiental crítica, que busca superar as dicotomias construídas historicamente pelas escolhas sociais, trazendo discussões a partir de autores como Isabel Cristina Moura Carvalho, Carlos Frederico Bernardo Loureiro e Mauro Guimarães.

## **1.1 Contribuição do Pensamento Pré-socrático**

A filosofia ocidental nasceu na Grécia entre os séculos VI e V antes da era comum. Os pensadores gregos se diferenciaram, pois valorizaram a racionalidade do homem e isso foi a base do surto filosófico grego. Importante ressaltar que a filosofia pré-socrática veio superar o pensamento mítico. O que antes era explicado com base na vontade dos deuses que ordenavam as reações da natureza, agora era objeto de várias conjecturas a partir de teorias que buscavam, com base no que conheciam e testemunhavam, explicar racionalmente os acontecimentos naturais, suas origens e objetivos.

Enquanto outros povos baseavam-se em pensamentos alicerçados na religiosidade, os gregos valorizaram a racionalidade na busca da compreensão do mundo e de tudo que percebiam existir. E isso se constitui no grande diferencial do legado dos filósofos gregos. Não se trata de a Grécia não ter religiosidade, não se trata da passagem do “mito ao logos”, mas da passagem de um logos mítico para um logos mais acentuadamente noético, isso é, de um pensamento que responsabilizava deuses pelos acontecimentos da vida, para um pensamento que buscava compreender os acontecimentos da vida como parte do natural, por meio da racionalidade. Deus para os gregos era uma coisa natural, existia como existiam as outras coisas, eles não negavam a existência de Deus, eles apenas, racionalizavam o entendimento acerca de Deus.

Os filósofos pré-socráticos foram considerados, durante muito tempo, como



filósofos menores, pois só chegamos a conhecer seus pensamentos por meio de fragmentos ou então por textos de outros filósofos. Esses filósofos se esforçaram para explicar os fenômenos a partir do que encontravam próximo a eles. O problema filosófico de então era a origem e o destino de tudo.

Os pré-socráticos inauguraram um tipo de relação com a natureza. Essa relação não era mais de submissão a ela, mas de procurar entendê-la e explicá-la racionalmente, no entanto sem a dicotomia ser humano-natureza, eles criaram um entendimento da natureza fisis.

A elaboração que mais nos importa feita pela filosofia pré-socrática é o conceito de fisis, compreendida como a totalidade de tudo o que é. Nesse entendimento, a completude de tudo que existe compõe a unicidade da fisis. Não só as coisas materiais, mas tudo compõe a fisis: o pensamento, o sentimento, a natureza, os corpos, tudo que existe sendo material e/ou imaterial

Como já foi citado, os filósofos pré-socráticos são conhecidos por meio de fragmentos de textos próprios ou por informações em textos de outros filósofos. Muito interessante são as teorias que eles elaboravam para entenderem e explicarem a formação daquilo que existe.

Para exemplificar traremos a teoria do filósofo pré-socrático Xenófanes de Cólofon, que escrevendo exclusivamente em versos, reconhecia a terra como o princípio, ou seja, o arke. Desse ponto de vista tudo o que existe começou com a terra e compõe a fisis. Em um dos fragmentos encontrados dos escritos desse filósofo destacamos a seguinte afirmação: “ (...) tudo sai da terra e tudo volta à terra”. (Bornheim, 98, pg. 33)

Nesse sentido a unidade de tudo está contida da origem e no destino: Terra. Outro filósofo pré-socrático ao qual recorreremos é Diógenes de Apolônia, e dos fragmentos dos registros desse filósofo, nós destacamos esse trecho:

A minha maneira de ver, para tudo resumir, é que todas as coisas são diferenciações de uma mesma coisa e são a mesma coisa. E isto é evidente. Porque se as coisas que são agora neste mundo - terra, água, ar e fogo e as outras coisas que se manifestam neste mundo -, se algumas destas coisas fosse diferente de qualquer outra, diferente de sua natureza própria, e não permanecesse a mesma coisa em suas muitas mudanças e diferenciações, então não poderiam as coisas, de nenhuma maneira, misturar-se umas às outras, nem fazer bem ou mal umas às outras, nem a planta poderia brotar da terra, nem um animal ou qualquer outra coisa vir à existência, se todas as coisas não fossem compostas de modo a serem as mesmas. Todas as coisas nascem, através de diferenciações, de uma mesma coisa, ora em uma forma, retomando sempre à mesma coisa. (Bornheim, 98, p. 99)

Um pensamento bastante complexo de Diógenes: tudo que existe é a mesma coisa que sofreu diferenciações, e por isso há relações entre elas. Elas são a mesma coisa, são criadas a partir da mesma coisa e depois retornam a ser a mesma coisa. Daí podemos inferir que todas as coisas se relacionam e que em sua unidade mantém um mesmo nível importância para o todo.

Entendemos que essa interpretação de conjunto constitutivo de um todo elabora um autorreconhecimento como parte e permite uma valorização equitativa entre os componentes. As relações, dessa forma, interpretamos, se constroem com bases mais respeitadas e harmoniosas.

Em outra perspectiva, sendo a fisis tudo que existe, do nascer ao desaparecer, essa é equilibradamente dinâmica em sua composição, a dinâmica natural que hoje está sendo resgatada por diversos pensadores das questões socioambientais, que entendem que tudo faz parte de uma teia de vida em dinâmicas relações entre as partes, das partes com o todo e do todo com as partes. Para Capra (1996, p. 11):

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo "ecológica" for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos).

Capra nos faz esperar que uma nova percepção de mundo está sendo desenvolvida, a partir da constatação de que tudo que existe faz parte de um todo integrado, interdependente de suas relações. Ousamos afirmar que Capra resgata a unidade dos filósofos pré-socráticos.

## 1.2 O idealismo de Sócrates e o Início das Dicotomias

Enquanto podemos entender que os filósofos pré-socráticos, superando o logos mítico, a partir da busca por meio do pensamento, procuraram entender a origem e destino de tudo, incluindo nesse tudo o estabelecimento do homem na unidade da fisis, com Sócrates se inaugura a dicotomia ser humano-natureza.

Isso se dá, principalmente, pela elaboração do idealismo, isso é, para Sócrates o que existe na realidade é o que é construído a partir pensamento. O pensamento origina a criação de tudo. É a supervalorização da ideia, do pensamento humano como a origem de tudo. Nesse sentido, por pensar e idear, o ser humano é diferenciado dos outros seres.

Dessa primeira diferenciação nasce as dicotomias fundantes das dicotomias posteriores que foram disseminadas, mantidas e radicalizadas até a atualidade: ser humano-natureza, cultural-natural, sujeito-objeto.

Para ilustrar o, mesmo que brando, início das dicotomias anteriormente citadas, vamos recorrer a uma parte do diálogo registrado por Platão, que ocorreu entre Sócrates e Adimanto, contido no livro A República. Refletindo com cuidado é possível perceber que Sócrates separa corpo e alma:

Sócrates — Mas que educação lhes proporcionaremos? Será possível encontrar uma melhor do que aquela que foi descoberta ao longo dos tempos? Ora, para o corpo temos a ginástica e para a alma, a música.

Adimanto — Certamente.

Sócrates — Não convém começarmos a sua educação pela música em lugar da ginástica?

Adimanto — Sem dúvida. (Platão, 2000, pg. 122)

Percebemos nesse trecho que para Sócrates importa dois tipos diferenciados de formação: a do corpo e a da alma. Nessa concepção a do corpo não serve à alma e a da alma não serve ao corpo. Ainda podemos admitir que, para ele, a formação da alma seria a mais importante, então deveria ser realizada antes da do corpo. Essa é notavelmente a maior valorização dada ao campo das ideias.

O ser humano passa de um papel passivo, que apenas buscava compreender seu papel na natureza, a origem e destino de si e de tudo que existia, para um papel ativo, que transforma, interfere e tende a reconhecer suas criações como importantes, pois começam a ser construídas no mundo das ideias, elabora-se o idealismo.

O idealismo é fundamental para o pensamento platônico, o que existe de verdade é o pensamento, é o que está elaborado nas ideias humanas, as coisas materiais são consideradas passageiras, mutáveis e transitórias. Nesse viés, toda matéria é desvalorizada, como exemplo podemos citar o entendimento platônico de que o corpo só deve ser valorizado por abrigar a alma e permitir o seu desenvolvimento.

Para nossa discussão, o que mais importa no pensamento platônico é a

inauguração da dicotomia ser humano-natureza. O ser humano não está mais apenas estabelecido na natureza, ele está acima dela pelo fato de idear e de a partir dessas ideias intervir, é o único capaz de fazer isso, então se diferencia e destaca, tomando uma posição de liderança dentro do tudo que existe.

### 1.3 O Pensamento Medieval

O período medieval se estende do século V ao século XV, um período bastante extenso, no qual a igreja Católica se tornou exageradamente poderosa, impondo, até mesmo pela violência, a fé como orientação máxima para a sociedade.

A Filosofia criada nesse período pode ser considerada mais Teologia do que Filosofia. Tudo e todas as coisas deveriam obedecer às escrituras que traziam a verdade da criação de Deus e as ordens desse mesmo Deus interpretadas pelos padres da igreja Católica.

A Filosofia/Teologia desse período foi dividida em duas partes. Vamos analisar e refletir um pouco sobre a primeira fase, chamada Patrística, na qual se destaca o filósofo Agostinho de Hipona, ou Santo Agostinho como ficou conhecido.

Nesse período há um radical deslocamento da consideração dada ao corpo.

Enquanto no pensamento platônico o corpo era considerado como um caminho para se chegar à perfeição, um instrumento para ser utilizado no desenvolvimento da alma, para Agostinho ele é um empecilho para que se chegue à perfeição, daí a máxima do período ser: “castigai o corpo para salvar a alma”. O corpo deve sofrer para que a alma seja salva.

Em decorrência dos dogmas cristãos, os padres da Igreja afirmaram que a busca pelo conhecimento só era útil até que o ser conseguisse alcançar a fé. A razão só importaria enquanto servisse a fé, e quando a razão confrontava a fé, essa razão era pecaminosa e maldita, deveria ser expurgada por meio do sofrimento do corpo. A Filosofia Clássica, para eles, então, não tinha relevância alguma, pois ela busca a verdade e para eles a verdade já estava revelada nas sagradas escrituras.

Por isso afirmamos anteriormente que o pensamento dessa época é muito mais Teologia do que Filosofia. O que acompanha a idade média é o conflito entre a razão e a fé, e nesse conflito a fé foi vitoriosa. As sagradas escrituras tinham de ser lidas, memorizadas e seguidas. Os questionamentos eram tidos como heresias, então a filosofia construída anteriormente era considerada herética.

Nesse sentido, toda a criação de Deus é sagrada, o mal é tudo que se opõe a Deus e é criação do ser humano e deve ser expurgado por meio do castigo físico, Agostinho de Hipona (2017, p. 166) deixa claro essa visão de mundo quando afirma no livro sétimo, capítulo quinze de suas confissões:

Contemplei depois as outras coisas, e vi que deviam a ti sua existência, e que todas estão contidas em ti, não como em um lugar material, mas de modo diferente: conservas todas elas em tua verdade, sustentadas na tua mão; todas as coisas são verdadeiras enquanto existem, e só é falso o que julgamos existir, mas não existe.

O segundo período do pensamento medieval foi denominado de Escolástica e consiste no período da criação das primeiras universidades, sendo as maiores Oxford na Inglaterra e a Sorbonne em Paris. Deste período destacamos o filósofo Tomás de Aquino.

Nesse período a igreja Católica percebe que não seria possível a construção de uma teoria que ignorasse as que foram elaboradas anteriormente, tendo em vista que nas, então, novas e apreciadas universidades, a Filosofia era valorizada e estudada, e foi Tomás de Aquino que viria a reabilitar o pensamento da Filosofia clássica. Entretanto, essa reabilitação se deu por meio de uma releitura cristã dessa Filosofia de modo que servisse para uma hipócrita racionalização dos dogmas da igreja. O dogmatismo assumiu total protagonismo, e nesse período foram criados os terríveis tribunais eclesiásticos para

julgar os crimes de fé.

O que mais nos importa nesse longo período de aproximadamente mil anos é a vitória da fé sobre a razão e a condenação da matéria como algo a ser vencido, castigado e dominado. Como toda a verdade estava, para eles, contida nas escrituras sagradas, no livro de Gênesis, capítulo 1, vamos encontrar a seguinte afirmação acerca da criação de Deus:

Então disse Deus: "Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança. Domine ele sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre os grandes animais de toda a terra e sobre todos os pequenos animais que se movem rente ao chão".

Criou Deus o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou.

Deus os abençoou e lhes disse: "Sejam férteis e multipliquem-se! Encham e subjuguem a terra! Dominem sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se movem pela terra".

Disse Deus: "Eis que dou a vocês todas as plantas que nascem em toda a terra e produzem sementes, e todas as árvores que dão frutos com sementes. Elas servirão de alimento para vocês.

E dou todos os vegetais como alimento a tudo o que tem em si fôlego de vida: a todos os grandes animais da terra, a todas as aves do céu e a todas as criaturas que se movem rente ao chão". E assim foi.

E Deus viu tudo o que havia feito, e tudo havia ficado muito bom. Passaram-se a tarde e a manhã; esse foi o sexto dia. (Antigo Testamento: Gênesis, 1885, p.1)

Entendemos, esse pequeno recorte da Bíblia ser importante, pois a Filosofia dessa época, como já dissemos, se assemelhava muito mais a uma Teologia, que seguia os registros da Bíblia Sagrada como verdades absolutas, e podemos reparar que a relação do ser humano com os outros seres da natureza, era embasada em um papel de dominação e utilização para a manutenção da vida humana, criada à imagem e semelhança de Deus.

### 1.4 Rene Descartes - Modernidade

Rene Descartes foi um cientista francês que viveu no século XVII, e podemos considerar que sobre ele se alicerçou o pensamento moderno. O seu livro "O Discurso do Método" teve grande influência e há quem o considere como um dos pilares da Revolução Industrial.

Vimos atualmente o termo "cartesiano" ser utilizado de forma a caracterizar negativamente um modo de interpretar a realidade que divide o objeto a ser conhecido em tantas partes quanto possível, para assim conhecer o objeto inteiro. Dizem, e entendemos que com pertinência, que esse modelo de ciência simplifica e reduz a realidade, tendo em vista que não considera as relações entre as partes, das partes com o todo e do todo com as partes. Essa característica da ciência cartesiana foi-lhe atribuída pelo segundo preceito de seu método: "O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las". (Descartes, 1987, p. 45)

Por seguir as orientações desse método, extrapolando o contexto para o qual foi criado e o seu período, a compartimentalização se forçou à toda a realidade, impondo-se aos conhecimentos do mundo, radicalizando as dicotomias antes inauguradas por Platão.

Se se acreditava que era preciso separar as partes de um mesmo todo para a sua compreensão e que depois apenas restaria a necessidade de juntá-las novamente, após analisadas e observadas, medidas e pesadas, essa maneira de pensar se agudizava quando o observado era um conjunto formado por vários "todos", como a natureza, por exemplo.

Antes de dividir o todo em suas menores partes, era necessário isolar esse todo dos outros para que fosse possível encontrar a sua verdade, pois a verdade absoluta é uma das buscas dessa ciência, podemos confirmar isso em seu quarto preceito: "O quarto, fazer

em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir” (Descartes, 1987, p. 46).

Esse modelo de ciência já encontra tentativas de sua superação, como vemos, por exemplo, na teoria da complexidade. Entretanto, não podemos deixar de afirmar a importância do pensamento de Descartes em seu contexto. Esse pensamento estava superando, revolucionariamente, o pensamento dogmático da Igreja, no qual era proibido pensar para questionar esses dogmas, a ponto de a Igreja ser poderosa o bastante para torturar e matar os “infieis”.

A defesa da razão resgatava ao ser humano o direito de racionalizar, de questionar em busca da verdade. Ao analisarmos o “Discurso do Método” podemos reparar que em várias ocasiões Descartes reverencia a Igreja, mais por cuidado, por ser ainda uma época em que ela tinha grande poder, do que por convicção. Percebemos isso, por exemplo, nesse trecho:

Jamais dei muita atenção às coisas que provinham de meu espírito, e, à medida que não colhi outros frutos do método que emprego, exceto que fiquei satisfeito em relação a algumas dificuldades que dizem respeito às ciências especulativas, ou então que tentei pautar meus hábitos pelas razões que ele me ensinava, não me considerei obrigado a nada escrever acerca dele. Pois, no que se refere aos hábitos, cada qual segue de tal maneira sua própria opinião que se poderia encontrar tantos reformadores quantas são as cabeças, se fosse permitido a outros, **além dos que Deus estabeleceu como soberanos dos povos, ou então aos que concedeu suficiente graça e diligência para serem profetas**, tentar muda-los em algo; e, apesar de que minhas especulações me agradassem muito, pensei que os outros também tinham as suas que lhes agradariam talvez mais. (DESCARTES, 1987, p. 71, grifos nossos)

O método publicado por Descartes nasce em um momento de profundas mudanças paradigmáticas. A sociedade estava superando um paradigma teocêntrico por um racional. Nesse período estava acontecendo a consolidação do capitalismo, a industrialização dava seus primeiros passos, a burguesia era estruturada como uma classe a parte que detinha poder econômico e social.

A burguesia se apropriou da ciência como um instrumento de poder e dominação social, ela a financiava e por ela era servida. Nesse sentido vamos poder perceber a burguesia orientando a ciência para que a tecnologia pudesse ser instrumento de acumulação de capital, interpretando tudo e todos com peças para uma engrenagem que facilitaria o ganho e o acúmulo de riqueza, se aproveitando para fazer extrapolar e radicalizar pensamentos como esse:

Porém, apenas adquiri algumas noções gerais concernentes a física, e, começando a comprová-las em várias dificuldades particulares, percebi até onde podiam conduzir e quanto diferem dos princípios que haviam sido utilizados até o presente, considereei que não podia mantê-las escondidas sem transgredir a lei que nos obriga a procurar, no que depende de nós, o bem geral de todos os homens. Pois elas me mostraram que é possível chegar a conhecimentos que sejam muito úteis à vida, e que, em lugar dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, é possível encontrar-se uma outra prática mediante a qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão claramente como conhecemos os vários ofícios de nossos artífices, poderíamos utilizá-los da mesma forma em todos os usos para os quais são próprios, **e assim nos tornar como senhores e possuidores da natureza**. O que é de desejar, não apenas para a invenção de uma infinidade de artifícios que permitiriam usufruir, sem custo algum, os frutos da terra e todas as comodidades que nela se encontram, mas também, e principalmente, para a conservação da saúde, que é sem dúvida o primeiro bem e a base de todos os outros bens desta vida; pois mesmo o espírito depende tanto do temperamento e da disposição dos órgãos do corpo que, se é possível encontrar algum meio que torne comumente os homens mais sábios e mais hábeis do que foram

até aqui, creio que é na medicina que se deve procurá-lo. (DESCARTES, 1987, p. 71, grifos nossos)

Pensava-se que, a partir do método certo, tudo poderia e deveria ser conhecido e dominado pelo homem, pois a capacidade de raciocinar lhe outorgaria esse direito, o direito ao saber e à dominação de tudo que existe, o conhecimento passa a ser uma forma de poder.

As criações humanas passam a ser hipervalorizadas em oposição à coisificação da natureza, que passa a ser objeto e recurso para a ciência que impulsiona a emergente tecnologia. O objetivo maior passou a ser o desenvolvimento tecnológico em atendimento ao crescimento econômico e a acumulação de riquezas.

A instrumentalização da produção causa a hipervalorização das máquinas afastando cada vez mais radicalmente o homem da natureza. Há um desencantamento do mundo, a composição das coisas passa a ser mais importante do que o seu papel no mundo. O utilitarismo passa a oprimir os seres, humanos ou não. O conhecimento passa a ser intervencionista e prático, e não mais teórico. A prática se liga e orienta a teoria.

O paradigma moderno, naquele período, se estabelecia e se fortalecia, e passaria, gradualmente a orientar as escolhas da sociedade. As características desse paradigma, radicalizadas e extrapoladas, conduziu a sociedade ao desenvolvimento tecnológico, à desigualdade social e à crise socioambiental em que se encontra. E ainda é um pensamento dominante, pois atende ao capitalismo que conduz a maior parte da sociedade, entretanto a tecnologia cobra seu preço e os desequilíbrios socioambientais são os mais caros a serem pagos. Enquanto a tecnologia e a instrumentalização são aproveitadas por uma parcela menor da sociedade, os custos são divididos por todos, e os que mais sofrem são os pobres e oprimidos.

### 1.5 A Teoria Crítica

Entre os séculos XX e XXI várias correntes filosóficas se apresentaram como tentativas de superação do pensamento moderno. Tentativas de síntese entre a tese medieval e a antítese moderna. São algumas dessas tentativas de superação: fenomenologia, marxismo, hermenêutica filosófica, são todas correntes que se propõem a superar as dicotomias: corpo-consciência (inaugurada com Platão e extrapolada com Descartes), natureza - cultura, e a origem das dicotomias que é a sujeito - objeto.

Vamos nos ater à Teoria Crítica. Teoria crítica não é o mesmo que pensamento crítico ou pedagogia crítica, ela é uma proposição da Escola de Frankfurt, que entendemos como uma possibilidade de superação, e que ao nosso ver apesar de ser tributária do marxismo, avança em uns aspectos principalmente por considerar as questões culturais.

A tese central da Teoria Crítica traz a política como um lugar de saída, de encontro da síntese das dicotomias existentes. Política entendida como a arte do compromisso a ser assumido por todos nós.

Enquanto o pensamento moderno se embasa em certezas absolutas, que imprimem ao paradigma uma segurança alicerçada na estabilidade do conhecimento, a Teoria Crítica reconhece o poder do diálogo. Segundo Freitag (1994, p. 34):

O que caracteriza a sua atuação conjunta é a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas viria a chamar de “discurso”, ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada.

A Teoria Crítica nos interessa porque sua crítica ao racionalismo e à teoria tradicional não significa ver nelas só erro. A Teoria Crítica nunca desqualificou o papel da tecnologia ou da teoria tradicional. Ela é uma tentativa de superação, e para superar o estado de coisas, ela valoriza o que de bom já foi construído.

Uma das características que mais nos interessa na Teoria Crítica é a valorização do debate, das contradições, o acolhimento de opiniões diversas em busca de uma conciliação ou superação, sem desmerecer outras elaborações.

Não se trata mais somente de interpretar ou utilizar o mundo, não se mais simplificar para conseguir entender, para a Teoria Crítica o conhecimento é construído por meio da dialética.

Podemos concluir que para a Teoria Crítica a relação entre sujeito e objeto não é dicotômica é dialética, e tudo tem uma construção histórica. Nós fazemos parte de um conjunto interdependente que se auto influencia e transforma em uma dinâmica do coletivo natureza e cultura.

### **1.6 O pensamento crítico na Educação Ambiental: superando as dicotomias**

O campo educacional não pode ser pensado senão como um campo político. Sua missão está diretamente ligada à construção de valores, crenças, ciências, não somente a construção, como também a transmissão e convencimento sobre esses valores, crenças e ciências. Recorremos a Brandão (2007, p. 11) para nos auxiliar a compreender a relevância do campo educacional, para ele:

Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

A educação, e aqui ressaltamos que não falamos somente da educação escolar, é capaz de imprimir características para uma determinada sociedade, a moldando e induzindo a se manter coesa pelo aparente consenso estabelecido entre seus integrantes acerca de seus hábitos, comportamentos e valores, entre outros aspectos que podem permear a vida em uma sociedade.

Uma parcela dessa missão foi delegada à escola, essa parcela é composta, em sua maior parte, pelos conhecimentos científicos construídos e acumulados ao longo da história humana. Cabe aqui uma reflexão sobre como os conhecimentos são escolhidos para entrarem no rol daqueles que merecem estar dentro das escolas. Essas escolhas são sociais, realizadas por sujeitos sociais que tem princípios, ideologias, interesses.

Muitas vezes esses conhecimentos são hierarquizados, sendo uns sobrepostos aos outros, fazendo com que a sociedade valorize mais certos conhecimentos como os matemáticos e os linguísticos. Podemos perceber isso quando observando os conteúdos que são solicitados nas avaliações gerais do ensino básico. O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB prevê várias avaliações em vários níveis da educação básica, mas somente no 9º ano há avaliações de ciências da natureza e ciências humanas. Nos outros níveis, somente Matemática e Língua Portuguesa são solicitados (BRASIL, MEC/INEP, 2021).

Nesse sentido, podemos observar que, para o sistema capitalista, não é interessante que a escola promova uma reflexão social, pois que essas reflexões são provocadas, nas mais das vezes, pelas disciplinas ligadas às Ciências Humanas. Matemática e Língua Portuguesa são disciplinas técnicas, nas quais pelo conteúdo pode, sem esforço, ficar-se a margem das questões sociais.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), elaborou duas concepções para a educação, uma ele denominou de educação bancária. Essa concepção da educação passa ao largo de provocar no educando a construção de uma crítica à sociedade. Bancária, pois entende o educando como uma conta na qual se deposita conhecimentos consolidados e indiscutíveis. O papel do educando aqui é passivo, ele deve obedientemente absorver os conteúdos que lhe são passados, memorizar para responder

às avaliações.

Já a educação libertadora, é dialógica e entende o educando como sujeito ativo na construção de seus conhecimentos. Ela contextualiza os conteúdos, fazendo da aprendizagem, uma aprendizagem significativa. Ademais, ela provoca a crítica social e auxilia ao educando a perceber as desigualdades existentes na sociedade, assim como formando-o para que possa propor caminhos de superação dessas desigualdades.

A Educação Ambiental pode ser entendida como um dos âmbitos do campo educacional, que tem por objetivo a formação de uma sociedade que dê importância para as causas ambientais. No entanto, mesmo com esse objetivo comum, podemos observar as duas concepções elaboradas por Paulo Freire para a área educativa, dentro da Educação Ambiental.

Disputam hegemonia uma Educação Ambiental que obedece às orientações do sistema capitalista, refletidas em ações conservadoras que visam o isolamento e preservação de espécies ou o pagamento pela degradação ambiental, isto é, isola o ser humano dos outros seres da natureza e valoriza algo que não tem preço, mas é a lógica do sistema capitalista.

Por outro lado, existe uma práxis educativa que tem como propósito a elaboração ou a reelaboração da percepção individual e coletiva do que seja o meio ambiente. Nesse viés, podemos afirmar, que ela é um processo que se propõe a auxiliar na mudança necessária do modo de vida que nos rege, tendo em vista que esse modo de vida teve como consequência uma crise ambiental sem precedências. A esse viés, autores como Guimarães, Carvalho e Loureiro nomeiam de Educação Ambiental crítica.

A Educação Ambiental crítica importa a formação do “sujeito ecológico” (Carvalho, 2004). A transformação a que se pretende com a formação do sujeito ecológico não se restringe aos campos das técnicas, da instrumentalização e da informação. É uma transformação ampla de compreensão acerca das relações mútuas e interdependentes entre tudo e todos que compõem o meio ambiente.

Ousamos afirmar que, para superar os desafios da crise socioambiental que ameaça a vida humana na Terra, precisamos da Educação Ambiental crítica que provoca o questionamento sobre as relações existentes no meio ambiente e propõe mudanças profundas e radicais no modo de vida da sociedade moderna.

As dicotomias iniciadas com o idealismo no período Clássico e exacerbadas no período Moderno, ainda são os grandes desafios para a sociedade atual, e é em tentativa de auxílio à superação delas que propomos a ComVivência Pedagógica que é uma proposta formativa que oferece ao educador ambiental em formação um espaço tempo para uma experiência vivencial radical, na qual terá a oportunidade de imersão em uma comunidade profundamente diversa da qual convive, no que diz respeito a vivência e convivência.

Essa proposta formativa tem sua relevância, ao considerarmos a necessidade urgente e radical da formação de sujeitos sociais capazes de contribuir para a (re)construção do entendimento acerca do meio socioambiental. Isso se faz necessário considerando que o pensamento antropocêntrico/conservador, ainda dominante, já se demonstrou incapaz de dar suporte à sociedade no que diz respeito a sua permanência no planeta, desta forma, a inserção das questões socioambientais na formação dos sujeitos sociais é imprescindível para a construção de uma base intelectual capaz de mobilizar a sociedade para os entendimentos e mudanças necessárias.

Reconhecemos que para lidar com a crise socioambiental existente são necessárias propostas capazes de responder de forma arrojada aos desafios que ela apresenta. A ComVivência Pedagógica é uma proposta que se revela como alternativa para a formação de educadores ambientais críticos tão necessários à reconstrução e manutenção do meio



socioambiental, e sua consolidação é um passo adiante na elaboração do caminho que auxiliará na construção da mudança estrutural buscada pelos educadores ambientais.

Nesse sentido, como alternativa para a formação do educador ambiental liberto das armadilhas paradigmáticas, das referências estruturantes disjuntivas da modernidade que se reproduzem inconscientemente em nossas ações, propomos a construção de uma práxis (reflexão e ação se retroalimentando) embasada na criticidade, para um processo formativo complexo, acolhedor, não linear, capaz de embasar a construção de um modo de ser e estar no mundo consciente, renaturalizado, articulador e cuidadoso.

Percebemos que sem considerarmos as elaborações construídas desde tempos remotos acerca da relação ser humano-natureza, ficamos ainda mais suscetíveis às armadilhas paradigmáticas, pois podemos imprimir nossos esforços em debates já conciliados ou superados. Outro perigo da superficialidade do conhecimento acerca dessa relação, é a aceitação de que ela sempre foi como a atual, regida pelo capitalismo produtivista, o que desincentiva a mobilização para a transformação.

A mobilização para a reconciliação do ser humano com os outros seres do meio ambiente, acreditamos nós, que deva ser pautada em uma reflexão profunda. Essa reflexão, atualmente, alimenta estudos e pesquisas, sempre na busca da construção da sustentabilidade planetária. Alguns desses esforços são realizados no interior de Instituições de Ensino Superior. Esse era um dos intuitos, quando no ano de 2003, foi criado na UFRRJ, o GEPEADS, berço da proposta formativa para educadores ambientais denominada ComVivência Pedagógica. O caminho construído por esse grupo será o tema de nosso próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DIVERSIDADE E SUSTENTABILIDADE



Figura nº 3 – Primeira logomarca do GEPEADS  
 Autoria: Rafael Ribeiro Pimentel

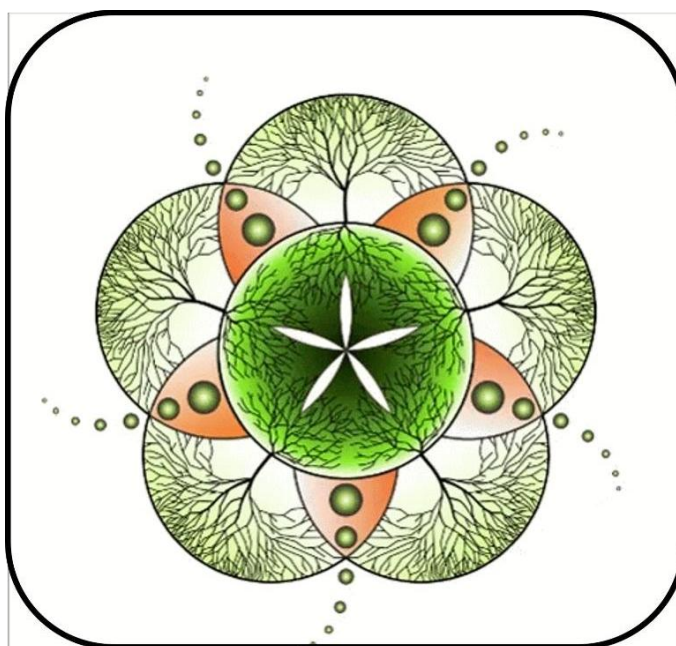


Figura nº 4 – Logomarca atual do GEPEADS  
 Autoria Sofia Eder

O objetivo principal desse capítulo é apresentar a trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade - GEPEADS,

nascedouro da proposta formativa para educadores ambientais denominada ComVivência Pedagógica, cerne dessa tese. A relevância de apresentar a história do GEPEADS se alicerça na necessidade de comprovar que o grupo fomenta formação em Educação Ambiental desde o seu início, o que proporcionou que seus membros já se encontrem com maturidade para desenvolver uma proposta formativa para educadores ambientais.

Do ponto de vista que orienta esse texto, grupo é um conjunto de indivíduos, diversos e autônomos, unidos por um objetivo coletivo. Um grupo de estudos e pesquisas tem como objetivo coletivo o desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento acerca de uma área mais ou menos específica. Fazendo parte da comunidade de uma Instituição de Ensino superior - IES, podemos acrescentar ao objetivo coletivo, a divulgação ampla e democrática desses conhecimentos.

Segundo Rossit et al (2018, p. 1512):

Na perspectiva de “grupos”, entende-se que o trabalho coletivo deriva da união, em um mesmo espaço físico ou virtual, de diferentes pessoas com interesses comuns. A oportunidade da convivência, de estar junto, aprender junto e de fazer junto, da aprendizagem compartilhada, do conhecimento de uns com os outros, das interações e das intenções de cada integrante do grupo, quando liderada com princípios norteadores e ancorada em conhecimento científico sólido, tem o potencial de se transformar em um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional.

Os grupos de estudos e pesquisas são compostos por sujeitos que se debruçam sobre um assunto de interesse comum. A formação desses grupos acontece de acordo com a afinidade que cada participante sente em relação aos objetivos do grupo. Essa afinidade os aproxima e media a construção das interrelações

Abordar a importância dos grupos de estudos e pesquisas para as IES, é considerar a formação para além dos currículos. É considerar a necessidade de uma formação complexa e que envolva todos os segmentos da IES – Discentes, Docentes e Técnicos, em uma perspectiva de prática colaborativa e aprendizagem compartilhada.

A formação e consolidação de grupos de pesquisa têm sido uma das diretrizes das políticas das IES que tem se constituído como espaço formativo de construção de conhecimento que, ao longo do tempo, transformam-se em núcleos de excelência tanto para a IES quanto para a própria sociedade. As atividades desenvolvidas em equipe são essenciais e propiciam a troca de experiências entre os envolvidos (Idem, p. 1513)

Prática colaborativa, aqui entendida como o fazer dentro do grupo, por membros do grupo, sem distinção de cargos ou funções. Nesse caso, a relevância da experiência e das vivências se sobrepõe ao distanciamento naturalizado, mas não natural, entre discentes, técnicos e docentes.

Desta forma, na construção das discussões e dos projetos de pesquisa e estudos, os membros escolherão suas atividades de acordo com suas vivências e possibilidade e não de acordo com seus cargos/funções dentro da estrutura da IES. Pela nossa experiência, somos capazes de afirmar, que os grupos de estudos e pesquisas podem ser promotores do senso de coletividade e do desenvolvimento do sentido de fraternidade intersegmentar nas IES.

Aprendizagem compartilhada, compreendida por nós, como a partilha de saberes já existentes na coletividade do grupo, assim também como o desenvolvimento dos saberes individuais e coletivos por meio das pesquisas, estudos, diálogos, debates, sentidos e contrasentidos, que naturalmente ocorrem na vida de um grupo de estudos e pesquisas.

A prática colaborativa, assim como a aprendizagem compartilhada, encontra terreno fértil para brotar e frutificar em grupos que sejam acolhedores das diversidades, puros de preconceitos e que consigam manter uma dinâmica equilibrada entre os

estudos/pesquisas e projetos, ou seja, entre a teoria e a prática.

Nos referindo, especificamente, a um tema transversal, assim como a Educação Ambiental<sup>7</sup>, os grupos de estudos e pesquisas se fazem ainda mais relevantes e necessários, tendo em vista serem, talvez, o único canal de acesso entre a comunidade da IES e o tema.

Nesse ponto, importante se faz nos referirmos a uma pesquisa realizada por integrantes do GEPEADS, acerca da inserção da Educação Ambiental, de forma transversal, na formação dos discente de diversos cursos de graduação existentes na UFRRJ:

Constatou-se que os currículos eram fechados às discussões críticas das questões socioambientais e que as práticas das diversas áreas educacionais se encontravam isoladas umas das outras. As questões ambientais eram vistas, pela maioria dos entrevistados, como questões a serem tratadas dentro da área das Ciências Naturais, em disciplinas ligadas a preservação ou a conservação ambiental. (Soares, Pimentel & Estolano, 2014, p. 434)

Na referida pesquisa pudemos constatar que, apesar das normas e orientações legais apontarem para a obrigatoriedade do desenvolvimento de conhecimentos acerca das questões ambientais em todos os níveis e modalidades de ensino de uma forma transversal, essa obrigatoriedade é invisibilizada em um contexto em que os currículos são supervalorizados e as estruturas disciplinares estão fechadas em si.

Cabe aqui ressaltar que essa pesquisa foi reeditada em 2022, sendo a temática da monografia de discente Gabriele Dias da Silva, sob orientação da Professora Ana Maria Dantas Soares e sob minha coorientação, e que teve como objetivo verificar a inserção da Educação Ambiental na formação de licenciandos da UFRRJ. Como conclusão, pudemos verificar, que há ainda uma considerável carência dos temas relacionados à Educação Ambiental dentro desses cursos, uma constatação preocupante, tendo em vista o lapso de tempo entre as duas pesquisas e a semelhança entre os resultados.

Com base nas constatações dessa pesquisa, podemos aferir, que, pelo menos considerando o cenário descrito anteriormente, um grupo de pesquisa como o GEPEADS pode ser considerado um meio eficaz para a complementação da formação discente, assim como para a formação permanente dos servidores interessados.

O primeiro encontro do GEPEADS aconteceu no dia 3 de outubro de 2003, na sala número oito do Instituto de Educação – IE, da UFRRJ. Ficaram então estabelecidos dias e horários semanais para reuniões de estudo: sextas-feiras, quinze horas. Esse horário foi escolhido por possibilitar maior participação de discentes, pois era um horário em que havia menos oferta de disciplinas.

Antes de reunirem como GEPEADS, aquele coletivo de estudantes, educadores e técnicos, atuaram no Programa de Desenvolvimento Sustentável do Município de Paracambi - RJ.

Esse programa teve como objetivo auxiliar no desenvolvimento daquele município, com bases sustentáveis, e foi elaborado em uma parceria entre a UFRRJ, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, a Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro – PESAGRO, e a Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente de Paracambi.

As atividades desenvolvidas no citado Programa despertaram no grupo o interesse em aprofundar estudos acerca das questões ambientais, nascia, a partir desse interesse, o

---

<sup>7</sup> Não iremos considerar, aqui, as discussões acerca da disciplinarização da Educação Ambiental, por entendermos que essa discussão extrapola a delimitação desta pesquisa.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável<sup>8</sup>  
- GEPEADS.

Nesse momento inicial do grupo, a curiosidade e o interesse eram diversos, e para acolher a essa diversidade a coordenadora do grupo, Professora Ana Maria Dantas Soares, sugeriu que o grupo se multiplicasse em dois e cada subgrupo aprofundaria um tema específico: educação ambiental em espaços formais e não formais e educação ambiental e políticas e públicas. Essa primeira atividade do grupo resultou em apresentações de trabalhos em diversos eventos, assim como em publicações de seus resultados.



Figura nº 5 – Reunião do GEPEADS em 2005  
Acervo pessoal

No ano de 2006, após estudos e pesquisas acerca da polissemia crescente acerca do termo "desenvolvimento sustentável", o grupo decidiu pela mudança de seu nome, passando a se chamar Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade, dessa forma, a sigla se manteve.

Uma conquista muito relevante para a história do GEPEADS aconteceu ainda em 2005. O grupo participou de um edital do Ministério do Meio Ambiente para a criação das Salas Verdes em todo território nacional. Tendo seu projeto aprovado, a Sala Verde Centro de Integração Socioambiental - CISA foi inaugurada em janeiro de 2006.

A CISA foi acolhida, até o ano de 2020, pelo Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Paulo Dacorso Filho, sendo, a partir de sua inauguração, um ninho para o GEPEADS e para outros projetos atuantes nas questões ambientais, como o Projeto Cheiro de Verde, coordenado pela Professora Lia Maria Teixeira de Oliveira. Em 2020, a

<sup>8</sup> Assim o grupo foi nomeado no início de sua trajetória, mais adiante esclareceremos o que motivou a mudança do nome.

CISA foi transferida para a Casa da Agricultura, Sustentabilidade, Territórios e Educação Popular-CASTE, um espaço ligado diretamente ao Gabinete da Reitoria, que acolhe programas com relevância institucional e social.

O GEPEADS já estava consolidado quando recebeu a proposta de criação de um núcleo no Instituto Multidisciplinar, um campus fora de sede da UFRRJ, localizado no município de Nova Iguaçu. Sendo criado em 2008, esse núcleo também realizou diversas atividades de estudo, pesquisa e extensão.

Atualmente, os dois núcleos do GEPEADS, interagem em algumas atividades e desenvolvem também trabalhos separadamente. Para facilitar a fluidez do texto passaremos a chamar o núcleo que se reuni desde 2003 em Seropédica de GEPEADS - Sede e o grupo que se reúne desde 2008 em Nova Iguaçu de GEPEADS-IM.

As atividades do núcleo GEPEADS-IM deram origem a inúmeras pesquisas em nível de mestrado, a tabela 1 demonstra essas pesquisas no período entre dois mil e dez e dois mil e dezenove:

Tabela 1 – Dissertações Produzidas – Nova Iguaçu

Educando-se ao Educar quem Educará: a práxis na formação de educadores ambientais.	Lucia Glat Jaber	2014	Mauro Guimarães
Processos formativos em educação ambiental em áreas de conflito socioambiental	Marcella Melo Silva da Conceição	2015	Mauro Guimarães
Saberes da agroecologia na formação dos educadores ambientais por outras epistemologias	Fernanda Olivieri de Lima	2016	Mauro Guimarães
O processo de ensino aprendizagem em outras epistemologias na formação do educador ambiental	Helder Sarmento Ferreira	2016	Mauro Guimarães
Experiências de “ComVivência Pedagógica” a partir de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais	Noeli B. Granier	2017	Mauro Guimarães
O Saber Compartilhado na Filosofia Cosmovisão Guarani Mbyá e a Formação em Educação Ambiental	Emerson J. Gonçalves	2017	Mauro Guimarães
ComVivência Pedagógica no Quilombo Santa Rita do Bracuí, outras epistemologias no processo formativo de educadores ambientais	Franciane Torres dos Santos Nunes	2017	Mauro Guimarães
A relação entre o Sentimento de Pertencimento e a Educação Ambiental	Debora Gisele Graudo dos Santos	2018	Mauro Guimarães
Pjê Ita Jê Kâm Mã Itê Ampô Kwy Jakrepej: das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô.	Letícia Jôkâhkwyj Krahô	2019	Alexandre Ferraz Herbetta



Pesquisas em nível de doutorado também foram realizadas por membros do GEPEADS IM, e a tabela 2 expõe essas pesquisas:

Tabela 2 – Teses produzidas – Nova Iguaçu

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	ORIENTADOR
O resgate do Natural em culturas tradicionais	Evandro Cesar Azevedo da Cruz	2019	Mauro Guimarães
A Construção de Ambientes Educativos e dos Princípios Formativos de Educadores Ambientais na Proposta da “ComVivência Pedagógica”	Noeli Borek Granier	2022	Mauro Guimarães
Educação Ambiental Semeada em Histórias e Memórias: os cinco princípios em conexão com a práxis pedagógica.	Cássia Carla Viana	2023	Mauro Guimarães

Outra importante atividade desse coletivo foi a colaboração para a construção da Política Municipal de Educação Ambiental, do Município de Mesquita- RJ, que foi realizada por meio de um projeto de extensão coordenado pelos professores Ana Maria Marques Santos, Cristiane Cardoso e Mauro Guimarães.

Este Projeto, realizado no ano de 2009, teve como objetivo oferecer assessoria metodológica para a construção participativa da Política Municipal de Educação Ambiental daquele Município, considerando as políticas Nacional e Estadual de Educação Ambiental, bem como o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

Para se alcançar esse objetivo foram realizados a identificação e o mapeamento de programas e ações de Educação Ambiental do município, visando a construção do Programa Municipal de Educação Ambiental.

A Política Municipal de Educação Ambiental de Mesquita foi construída em base interinstitucional e participativa. As Linhas de Ação para a construção do Programa de Educação Ambiental do Município foram escolhidas coletivamente e se buscou integrar os programas e projetos de Educação Ambiental aos interesses da sociedade na direção da sustentabilidade socioambiental.

Atualmente o GEPEADS-IM está reunindo seus esforços na elaboração da proposta teórico metodológica ComVivência Pedagógica, que vem sendo tema de várias pesquisas em nível de mestrado e doutorado.

O GEPEADS-Sede, teve, em toda a sua trajetória, se mobilizado no oferecimento de oportunidades de formação socioambiental, e isso fica muito claro ao observarmos os projetos realizados.

No ano de 2004, poucos meses após a reunião inicial do grupo, o GEPEADS-Sede lançou uma cartilha chamada “O que é Educação Ambiental” que de uma forma leve e agradável trazia a estória de dois amigos que conversavam acerca da Rural e das possibilidades de formação para além das salas de aula.

Essa cartilha auxiliava os leitores a iniciarem reflexões acerca da formação socioambiental e da possibilidade de participação em grupos de estudos e pesquisas, em especial da participação no próprio GEPEADS. Essa cartilha foi amplamente distribuída dentro e fora da comunidade ruralina e proporcionou uma considerável divulgação acerca do tema e do grupo.

Outra importante construção desse coletivo se deu no ano de 2007, foi a elaboração, em parceria com os estudantes do terceiro ano - Fundamental I – do CAIC Paulo Dacorso Filho, do livreto “Uma Estória do Meio Ambiente”. Esse livreto foi construído por meio de perguntas geradoras acerca da percepção dos estudantes sobre o que fazia parte do meio ambiente.

Entre os anos de 2004 e 2005 o GEPEADS - Sede realizou, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, o projeto de pesquisa chamado “Educação ambiental como estratégia para viabilizar programas de desenvolvimento sustentável em municípios do Estado do Rio de Janeiro”. Esse projeto buscou desenvolver práticas de formação em Educação Ambiental junto às comunidades dos municípios de Itaguaí e Seropédica.

Outra realização relevante do GEPEADS-Sede foram as Semanas da Educação Ambiental na UFRRJ – SEMEAs. As SEMEAs foram momentos de articulação entre atores envolvidos com as questões socioambientais, com a participação das comunidades internas e externas à UFRRJ. Contou com centenas de participantes que trouxeram suas experiências e vivências e as compartilharam com o coletivo. As SEMEAs aconteceram bianualmente de 2006 a 2012.

Desde o ano de 2010 o GEPEADS – Sede, em parceria com a CISA, atua como espaço exibidor para a Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente – Circuito Tela Verde, que teve a sua 10ª edição em dois mil e vinte e dois. Esse evento oferece a oportunidade de acesso à sociedade a filmes idealizados e construídos a partir de projetos populares, e gera em cada edição rica discussão e apropriação de saberes diversificados.

No ano de 2011, essa mesma parceira promoveu o projeto “Educação Ambiental na Formação de Formadores”, envolvendo discentes do terceiro ano do ensino médio, curso Normal, do Colégio Estadual Presidente Dutra. O objetivo desse projeto foi complementar a formação dos futuros professores para que eles tivessem possibilidade de trabalhar com temas ambientais em suas trajetórias profissionais. Esse projeto foi retomado em 2023, tendo sido aprovado pelo Programa BIEXT – UFRRJ (Bolsas Institucionais de Extensão). Durante toda a trajetória, o GEPEADS-Sede, sozinho ou em parceria, ofereceu diversos seminários, minicursos e cursos, sendo relevante apontar o Curso “Pensando a Educação Ambiental e os desafios na e no pós pandemia” que aconteceu no segundo semestre de 2021.

Esse curso teve sua estrutura elaborada a partir de rodas de conversa e se destacou pelas inúmeras participações de lideranças envolvidas com diversos vieses das questões socioambientais. Na tabela 3 podemos observar a estrutura desse curso:

Tabela 3 – Estrutura do Curso Pensando a Educação Ambiental e os Desafios na e no Pós Pandemia

RODA d DE CONVERSA	DATA	TÍTULO / CONVIDADO(A)
1	29/jul.	Educação Ambiental a partir do Sul: decolonialidade ou um outro mundo possível. Convidados: Prof. Celso Sanchez e Vivian Parreira
2	05/ago.	Políticas Públicas para a Educação Ambiental – desafios atuais. Convidados: Prof. Marcos Sorrentino, Profª. Denise Keller e Profª. Michèle Sato
3	19/ago.	Formação de professores e Educação Ambiental: condicionantes e perspectivas. Convidados: Prof. Marcos Antonio Barzano, Prof. Mauro Guimarães e Profª. Martha Tristão
4	02/set.	Saberes tradicionais: um aprendizado. Convidados: Vagno Martins da Cruz, Edson Kayapó, Andreza Benguela e André Carneiro Melo
5	16/set.	Agroecologia: um outro paradigma para o campo e a cidade. Convidados: Elisabeth Cardoso, Angélica Cosenza e Robledo Mendes
6	30/set.	Juventude e Agroecologia: saberes e fazeres na construção de um mundo melhor. Convidados: Guiseppa Bandeira, Joana Duboc e Profª. Elisa Guaraná.
7	14/out.	Pensando o ambiente e a Educação Ambiental no respeito à diversidade. Convidados: Profª. Fafate Costa, Prof. Décio Guimarães e Profa. Dulce Pereira.



Tabela 3 - continuação

8	28/out.	Metodologias implicadas com a sociedade e os desafios na construção coletiva. Convidados: Carlos Rodrigues Brandão e Irene Maria Cardoso.
9	11/nov.	Segurança alimentar como pressuposto para a qualidade de vida planetária. Convidados: Iranilde Silva, André Luzzi e Márcio Cardoso.
10	25/nov.	Saúde e ambiente: desafios contemporâneos. Convidadas: Profª. Clélia Christina Mello e Profª. Isabel Martins.
11	02/dez.	Educação Ambiental e espiritualidade na perspectiva da formação de um sujeito ecológico. Convidados: Profa. Isabel Cristina Moura Carvalho e Luiz Prof. Guilherme do Eirado Silva.
12	09/dez.	O cuidado como meta e como prática cotidiana. Convidado: Prof. Leonardo Boff.

Além das atividades de extensão realizadas pelo GEPEADS-Sede, foram realizadas pesquisas em nível de graduação e de mestrado que podem ser vistas nas tabelas 4 e 5 respectivamente:

Tabela 4 – Monografias produzidas - Seropédica

TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR(A)
Estratégias de mobilização e educação ambiental crítica: o caso do coletivo Martha Trindade e os conflitos socioambientais no bairro de Santa Cruz/RJ	Gabriela da Silva Pires	2023	Ana Maria Dantas Soares
Travessias da filha do Ganga por Pindorama: diálogos entre a educação ambiental crítica, decolonialidade e Teatro-Fórum de formas animadas	Ruan Cesar Gonçalves Bertolino Oliveira	2023	Ana Maria Dantas Soares
A “ComVivência” pedagógica como estratégia metodológica de formação e auto-formação multireferencial.	Ivolanda Magali Rodrigues da Silva *	2023	Ana Maria Dantas Soares
Desafios para a educação alimentar e nutricional: refletindo sobre as interfaces com a ecopedagogia, agroecologia e a autonomia em Paulo Freire	Ana Clara Ferreira de Oliveira	2022	Ana Maria Dantas Soares
A inserção da Educação Ambiental nos cursos de Licenciatura da UFRRJ	Gabriele Dias da Silva	2021	Ana Maria Dantas Soares
O compromisso social da educação na luta contra injustiças ambientais: uma discussão sobre o processo de implantação de um aterro sanitário em Seropédica/RJ	Karyne dos Passos Oliveira Santos	2019	Ana Maria Dantas Soares
A Importância da Educação Ambiental na Educação Infantil	Erika Aparecida de Paula Silva*	2006	Ana Maria Dantas Soares
*Monografias de Especialização			

Tabela 5 – Dissertações produzidas Seropédica

TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADORA
Horta pedagógica como ferramenta de inclusão de alunos com necessidades especiais	Virgínia Scheidegger da Costa Oliveira	2023	Ana Maria Dantas Soares
Música e meio ambiente: a expressão artística e criativa como produção alternativa no meio acadêmico-científico	Leonardo Fernandes Dantas	2023	Ana Maria Dantas Soares
Educação Ambiental e a abordagem sobre resíduos sólidos no ensino fundamental: um olhar sobre o município de Seropédica- RJ.	Danielle Freitas Fernandes Costa	2023	Ana Maria Dantas Soares
Educação Ambiental no Curso de Formação de Professores do Ensino Médio Integral: Jogo Pedagógico “Bichos da Mata Atlântica”	Denise Silva Vasconcellos	2023	Ana Maria Dantas Soares Co-Orientadora

Tabela 5 - continuação

Uma Proposta Curricular para as Escolas Regulares de Anos Iniciais do Parque Mambucaba : Educação para a Sustentabilidade Ambiental E Agrícola	Adriana da Silva Kapisch	2022	Ana Maria Dantas Soares
No Tabuleiro: educação do campo x políticas públicas	Danielle Christian Ribeiro Barros	2022	Ana Maria Dantas Soares
Experiências de agroecologia no Rio de Janeiro: da construção de conhecimento à promoção dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)	Aline Fátima Ferrari Peixoto	2021	Ana Maria Dantas Soares
Investigando ações de educação ambiental no currículo escolar do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal Goiano	Viviane Proto Ferreira	2020	Ana Maria Dantas Soares
A educação ambiental na prática pedagógica cotidiana no ensino fundamental da escola municipal são José Parintins/AM	Marcus Vinicius Tardelly Lopes Cursino	2019	Ana Maria Dantas Soares
Estágio Supervisionado com Enfoque na Educação Ambiental: Perspectivas de uma Sala Verde	Vivian Soares de Almeida	2018	Ana Maria Dantas Soares
O letramento como discussão da formação de educadores ambientais: contexto, diálogo e práticas no CAIC Paulo Dacorso Filho	Vanessa Monteiro de Castro	2017	Ana Maria Dantas Soares
A Abordagem da Educação Ambiental na Prática Pedagógica no Centro De Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caic), Paulo Dacorso Filho - Seropédica-RJ	Gláucia Martins da Silva	2016	Ana Maria Dantas Soares
Educação ambiental e a química na formação do técnico em agricultura do Instituto Federal de Mato Grosso - campus Cáceres	Dario Perna	2013	Ana Maria Dantas Soares
Avaliação das atividades e dos resultados práticos da educação ambiental nas escolas municipais da área rural de Resende	Krishna Govinda Simpson e Silva	2011	Ana Maria Dantas Soares
A importância da educação ambiental e das práticas transdisciplinares no processo de conservação e preservação do Rio Poxim no entorno do Instituto Federal de Educação Tecnológico (IFET), São Cristóvão	Lindamar Oliveira da Silva	2010	Ana Maria Dantas Soares
A visão de ambiente nas escolas da rede pública	Islene de Figueiredo Porto	2010	Ana Maria Dantas Soares
A mão verde: uma experiência de qualificação e ressocialização	Tarci Gomes Parajára	2010	Ana Maria Dantas Soares

Esse olhar sobre a rica caminhada do GEPEADS nos faz perceber que todas as atividades realizadas, que demonstram grande preocupação com a transformação social, nos trouxeram até este ponto, já com maturidade, para ousar a criação de uma proposta formativa tão complexa quanto a ComVivência Pedagógica. E nos importa sobremaneira, para que a proposta possa ser arrojada o suficiente para os enfrentamentos necessários, compreender o contexto formativo que encontramos atualmente na sociedade. Contexto formativo encontrado nas escolas e que transborda para a sociedade, tendo em vista que passamos, aproximadamente, doze anos na formação escolar, tempo suficiente para se moldar e formatar o sujeito em formação. No nosso próximo capítulo trataremos desse tema.

### CAPÍTULO III

## A FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL CRÍTICO: PEDAGOGIA DO MERCADO E SEUS DESAFIOS PARA A COMVIVÊNCIA PEDAGÓGICA

A relevância desse capítulo se encontra na necessidade de entendermos o contexto formativo encontrado nas escolas, visto que esse contexto transborda pelos muros das escolas e impacta toda a sociedade, sociedade essa que intentamos transformar por meio da formação de educadores ambientais críticos, que mediante a participação em uma ou mais vivências da ComVivência Pedagógica poderão ter oportunidade de se desvencilharem dos Simuladores do Sistema<sup>9</sup> que pretendem moldar e conformar os sujeitos sociais. Outro ponto de relevância do capítulo, está na explanação acerca dos Princípios Formativos que orientam a ComVivência Pedagógica.

Nos interessa, nesse capítulo, a reflexão crítica acerca da Pedagogia do Mercado (Santos, 2012), a relacionando com desafios postos por ela à formação do educador ambiental crítico, em especial para a proposta formativa denominada ComVivência Pedagógica. Entendemos que a Pedagogia do Mercado pode ser encontrada no seio das escolas, nas quais, comumente, o sujeito passa, em média, doze anos de sua vida, submerso em um contexto com a possibilidade de moldar e de conformar esse sujeito.

A ComVivência Pedagógica traz em seu cerne a compreensão da urgência na transformação social, pois carrega em si o entendimento da insustentabilidade, já evidenciada, do modo de vida da sociedade moderna tecno-capitalista.

Impulsionado por esse entendimento, membros do GEPEADS oferecem por meio dessa proposta, uma vivência de imersão junto às comunidades que tenham a construção de seus modos de vida radicalmente diferentes do modo de vida da sociedade moderna capitalista. Essa imersão carrega a expectativa de que, durante a experiência, os sujeitos em formação elaborem ressignificações, desvelando do inconsciente as referências estruturantes do paradigma disjuntivo, provocados pela radicalidade da proposta, em um entendimento complexo acerca das relações que compõe o meio ambiente. Desta forma, buscando construir novas maneiras de viver e conviver que superem as perigosas escolhas da racionalidade do capital; escolhas estas que, como sabemos, nos trouxeram ao abismo socioambiental em que nos encontramos como sociedade.

O grupo em formação que acolhe a proposta da ComVivência Pedagógica se transforma em um ambiente educativo, ambiente que oferece possibilidade de despertar nossas reflexões, sentimentos e emoções para além de nosso cotidiano acomodado ao caminho único proposto em rotinas mais ou menos rígidas dentro do contexto da modernidade.

Com muita coerência Guimarães e Pinto (2017, p. 127) contribuem para nosso entendimento, quando afirmam:

Nesse ambiente potencializamos o exercício de novas relações de um com o outro, na relação dialógica entre indivíduos e destes com a natureza. A vivência de reconstrução do sentimento de pertencimento a um todo, como sujeitos coletivos e como natureza que somos. Acreditamos que movidos por uma indignação ética da degradação humana e da natureza, na convivência intensa de compreendermos, por uma reflexão crítica, e vivermos outras relações que nos conecte, possamos nos colocar como indivíduos num caminho conjunto de educadores-educandos, rumando para um reencontro com o natural na formação de sujeitos ecológicos transformados e transformadores em suas práxis pedagógicas.

Para orientar as experiências vivenciais de ComVivência Pedagógica foram

---

<sup>9</sup> O conceito de Simuladores do Sistema será explicitado mais adiante, no texto.

cuidadosamente elaborados, cinco princípios formativos<sup>10</sup> que clarificam a essência que permeia essa proposta, são eles: Postura Conectiva; Reflexão Crítica; Intencionalidade Transformadora; Indignação Ética; e Desestabilização Criativa.

A postura conectiva é aquela capaz de juntar o que foi disjunto pelo pensamento alicerçado no paradigma moderno. O paradigma moderno, como é colocado por diversos autores (Boff, Morin, entre outros) induz à separação, à disjunção. Uma das mais perigosas e nefastas separações é a separação entre o ser humano e a natureza, pois que é uma separação impossível, visto que somos natureza. Esse simulacro de separação, ser humano-natureza, adoece a sociedade. Somos seres naturais, somos natureza e é impossível nos separarmos de nós mesmos, sem que essa tentativa nos adoeça.

A reflexão crítica nos auxilia a superar os pensamentos superficiais, criando possibilidades de questionamentos acerca do estabelecido socialmente. Entendemos que a crise socioambiental não será superada por ações irrefletidas, assentadas em um ativismo raso e que tendem ao rápido esquecimento e diluição. Consideramos a reflexão crítica um nascedouro de novas possibilidades de insurgências coletivas capazes de mudar o curso da sociedade.

Um outro princípio formativo, componente da proposta ComVivência Pedagógica, é a intencionalidade transformadora, entendida como o potencial existente, por vezes adormecido, característico dos seres humanos, de, por meio da reflexão crítica que constrói questionamentos, propor/executar ações transformadoras na sociedade rompendo com a tendência conservadora da ação no automático, não refletida.

A indignação ética, conforme entendemos na ComVivência Pedagógica, nada se aproxima de atos violentos e coléricos, mas é aquela que move as pessoas para ações transformadoras, é a não aceitação do estabelecido, quando esse estabelecido é injusto e doente.

Desestabilização criativa é um princípio formativo que propõe a desconstrução dos padrões da sociedade moderna para facilitar a elaboração de padrões alternativos que sustentem a vida no planeta de uma forma mais saudável e harmoniosa; rupturas com o estabelecido se abrindo para o novo.

A experiência da ComVivência Pedagógica se pretende um processo profundo e complexo que resulte em transformação não restritamente comportamental, mas de pensamento acerca de si como natureza e como sujeito parte de uma teia de relações, recorremos mais uma vez a Guimarães e Pinto (2017, p. 127) quando afirmam:

Nesse processo, nos desestruturamos no sentido existencial de ruptura com uma visão de mundo hegemônica, para nos reconstruirmos em um nível ampliado de consciência. Uma consciência crítica, mais afeita a complexidade da realidade com seus antagonismos, concorrências e complementaridades, com uma postura conectiva e amorosa que abriga o diverso e o uno.

Essa proposta enfrenta os desafios de uma sociedade formada e conformada, em parte considerável, por uma pedagogia conservadora tecnicista que se mantém nas escolas por forças de um sistema social que se esforça por perdurar a desigualdade estrutural que podemos observar. Essa pedagogia conservadora tecnicista já foi objeto de vários estudos, e um nos chamou atenção, o que elaborou o conceito de Pedagogia do Mercado.

Importante, para a compreensão do capítulo, frisarmos que entendemos por Pedagogia do Mercado aquela elaborada e explicitada por Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos, em seu livro: Pedagogia do Mercado: neoliberalismo, trabalho e

---

<sup>10</sup> Esses princípios estão bem estruturados na tese de doutorado de Noeli Borek Granier, defendida em 2022, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRRJ e sob a orientação do Professor Mauro Guimarães

educação no século XXI, lançado em 2012 pela editora Ibis Libris.

A Pedagogia do Mercado não é somente aquela que se traduz pela oferta da formação educacional pelas instituições privadas, nas quais a educação é entendida como um produto, assim como tantos outros, sujeitos à comercialização. Entendemos, assim como Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos (2012), como a assimilação da

ideologia mercantilista em todas as fases do processo do sistema educacional, sendo privado ou público. Essa assimilação pode ser encontrada desde a gestão das escolas até as metodologias, conteúdos e formatos de avaliação.

A Pedagogia do Mercado se desenvolve no Brasil como uma resposta às exigências da sociedade capitalista, globalizada e estratificada, orientada pelos interesses do grande capital, ou seja, aqueles que levam ao crescimento econômico, mantendo as desigualdades econômico sociais, tendo em vista que essas desigualdades o retroalimentam. (Leher, 2010)

Uma das características do capitalismo dependente que observamos no Brasil, é a pseudonecessidade de se entender a natureza como recurso a ser subjugado pelo poder do capital, desresponsabilizando àqueles que assim agem de quaisquer efeitos danosos que essa subjugação possa gerar para a sociedade. Segundo Leher “Este padrão de acumulação requer a permanente **depleção dos recursos naturais** e a sistemática política de exploração do trabalho” (Idem, p. 31) (grifo nosso).

A Pedagogia do Mercado conforma as pessoas para a passividade e para a competição. Consideramos o binômio passividade/competitividade, que pode ser interpretado como contraditório, como sendo complementar na orientação da Pedagogia do Mercado, pois direciona os indivíduos à passividade diante das desigualdades sociais e a competitividade frente a um mundo do trabalho que não oferece oportunidade para todos.

Ousamos afirmar que a maior parte da sociedade formada com as orientações dessa pedagogia não desenvolve a sensibilidade indispensável para fazer parte na busca por soluções para as questões socioambientais que se apresentam cada vez mais urgentes e complexas.

Entretanto, apesar de reconhecer as dificuldades que uma sociedade orientada pelos interesses do grande capital impõe à formação dos educadores ambientais críticos, pensamos nosso trabalho dentro da mesma percepção de Oliveira (2020), em uma perspectiva da utopia possível, uma vez que as pessoas que compreendem a insustentabilidade do sistema social que nos rege, são capazes de, coletivamente, pensarem e construir um futuro que sustente a vida no planeta, tendo em vista que, como o autor afirma, o que já foi um dia pensado impossível, em outros tempos foi construído por pessoas beneficentemente subversivas.

### 3.1 Pedagogia do Mercado

Com o estabelecimento do capitalismo como sistema econômico social dominante, surgem duas classes distintas em suas origens e em suas determinações. Uma dessas classes foi formada pelos donos do capital e dos meios de produção, a outra, sem as mesmas posses, foi destinada ao oferecimento de mão de obra por meio da venda de seu tempo de trabalho. Estavam aí, sendo constituídas, a burguesia e o proletariado.

O capitalismo surge no século XII, na Europa, e transforma radicalmente o modo de relacionamento entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas. As coisas são rapidamente supervalorizadas, superando, em importância social, às pessoas, enquanto, em um movimento inverso, as pessoas são coisificadas, valoradas de acordo com a quantidade de bens que são capazes de adquirir e acumular. (Comparato, 2011)

Comparato (idem) afirma que as civilizações anteriores não pensavam no acúmulo de bens como uma atividade fim, tendo em vista que antes do advento do capitalismo os bens não eram conquistados pelo trabalho, tendo sua posse uma relação direta com a posição aristocrática da família a qual se pertencia.

Com a consolidação e a radicalização do capitalismo como sistema hegemônico em nossa sociedade, a força de trabalho foi, progressivamente, perdendo a valia. Podemos considerar que houve uma inversão de valores, na sociedade feudal as pessoas tinham posses de acordo com seu status social, na sociedade capitalista essa relação se transformou, a pessoa ganha status social de acordo com a quantidade de bens que consegue acumular.

Os indivíduos privados da posse dos meios de produção, vendem sua força de trabalho. O grande abismo se constrói quando a força de trabalho, que é valorada pela burguesia, se torna cada vez mais depreciada.

Do surto do capitalismo até os dias atuais, as relações interclasses se deram por meio de crises mais ou menos acentuadas, nas quais avanços e retrocessos se alternaram na busca da superação ou da manutenção das desigualdades criadas e mantidas entre a supervalorização dos meios de produção e seus detentores e aqueles que vendiam sua força de trabalho.

Por essa sinuosa estrada, que apresenta diversas curvas manilhas, se fez o caminho que trouxe a sociedade a essa grande crise do capitalismo, que expressa, a cada momento, a insustentabilidade desse sistema.

Nas últimas décadas as desigualdades foram radicalizadas e grifadas mediante a superacumulação das riquezas pelos detentores dos meios de produção e pela espoliação da força de trabalho.

Essa condição social não permite, por si e sem as artimanhas da classe dominante, um convívio acomodado interclasses, e da percepção dessa incômoda situação pela burguesia, são engendrados, por esta, meios que possam elaborar consensos ideológicos capazes de pacificar as tensões originadas das desigualdades extremas impostas pelo sistema capitalista.

Uma das materializações desse intento foi especificamente direcionada com o viés de orientar a área educacional, sendo denominada por Santos como Pedagogia do Mercado (Santos, 2012). A elaboração do conceito de Pedagogia do Mercado surge como crítica contundente e reveladora da realidade educacional brasileira, com a perspectiva de rompimento e de superação dessa realidade, cruelmente, posta aos atores da área educacional. Nos apoiaremos nessa visão crítica da educação atual para orientar nossas reflexões acerca dos desafios imposto à formação do educador ambiental crítico.

A Pedagogia do Mercado surge da percepção dos detentores dos meios de produção de que oferecer nada (nenhum direito, nenhuma recompensa, nenhuma formação acadêmica) traria como resultado as insatisfações individuais e coletivas com possibilidade de dar bases e sustentação às revoltas mais ou menos violentas.

Poderíamos supor, ingenuamente, que a burguesia “ofertaria” ao proletariado direitos (mesmo que irrisórios) com somente a intenção de que essa parcela (superior em número de sujeitos, mas extremamente inferior em direitos) obtivesse algum nível de bem-estar, todavia Santos (idem) aponta que outras motivações moveram os detentores dos meios de produção:

- As revoltas que desacomodam a sociedade têm como efeito colateral a diminuição da dinâmica do mercado, o que pode acarretar menor acumulação de riqueza;

- A inexistência de direitos causaria a diminuição da oferta de força de trabalho, seja essa diminuição causada por falta de saúde mínima ou por falta de formação básica.

A problemática da formação acadêmica apresentou à classe opressora o seguinte

paradoxo: se a nulidade da formação acadêmica limita as condições dos sujeitos para a exploração de sua força de trabalho, por outro lado a formação acadêmica não cerceada o despertaria para a consciência de classe e das desigualdades suscitadas pela superacumulação de riquezas.

No sentido de elaborar uma solução para o paradoxo citado anteriormente, a classe dominante fomenta a criação de uma pedagogia com características que permitem à Santos denominá-la de Pedagogia do Mercado, pois que mercantiliza a área educacional, não somente oferecendo inúmeros incentivos à parcela privada dessa área, como impondo um gerencialismo estrutural à rede pública.

Os incentivos à rede privada não deixam de ser uma retroalimentação, tendo em vista que os proprietários das escolas não são outros se não os mesmos sujeitos componentes da classe dominante. Então, nesse âmbito, não existem, e nem poderiam existir, tensões ideológicas e de direitos permeando o cotidiano dessas escolas.

Por outro lado, as escolas públicas, com grandes (e ousamos afirmar infundáveis) possibilidades de desvelamento da realidade impregnada com desigualdades estruturais, é capaz de fomentar a luta por igualdade de direitos e condições, essas sim, tendo em vista os interesses da classe opressora, deveriam ser cerceadas, por meio de um gerencialismo mercadológico e uma supervalorização da técnica em detrimento de todas as outras áreas do conhecimento.

Nesse viés, nas escolas direcionadas pela Pedagogia do Mercado, para suprir às necessidades da classe opressora, a formação destinada aos futuros trabalhadores deve ser limitada à técnica e para que isso seja possível, aos docentes deve ser delimitado um papel de transmissor dessas técnicas, um repetidor de conteúdos, e não de quaisquer conteúdos, para essa pedagogia o que vai importar são, e apenas são, os conteúdos que embasam as técnicas.

Outra função esperada dos docentes pela Pedagogia do Mercado é a de classificador, os docentes devem avaliar os discentes, valorizando os melhores desempenhos dos que estiverem sob sua tutela, estabelecendo entre eles uma classificação pseudo meritocrática.

Dos discentes, as escolas direcionadas por essa pedagogia, exigem a memorização dos conteúdos transmitidos pelos docentes, obediência à autoridade docente e administrativa da escola e pouco ou nenhum questionamento acerca dos conteúdos e do sistema educacional.

A classe dominante tem como seu objetivo fim, para a área educacional, a mercantilização estrutural, entendida como aquela presente em todas as etapas do fazer da escola. A supervalorização da produtividade e da técnica é entranhada desde a gestão das escolas, orientando a atuação docente e alcançando os métodos avaliativos.

Essa estrutura induz a formação de um sujeito limitado em sua atuação social, determinado a fazer parte das engrenagens produtivas e sem condição alguma de vislumbrar as desigualdades socioambientais e menos ainda de pensar e suscitar na coletividade o desejo da busca pela superação dessas desigualdades.

Analisando as colocações anteriores, podemos afirmar que a formação oferecida pela escola orientada pela Pedagogia do Mercado insere na sociedade sujeitos automatizados, condicionados, hipercompetitivos com seus pares e super acomodados com as determinações do sistema.

No entanto, como afirmamos em nossa introdução, trabalhamos no viés das possibilidades de superação desse estado de coisas, construído historicamente por escolhas sociais, e que pode ser confrontado e transformado por opção e força de movimentos coletivos estruturados a partir da resistência daqueles que se opõem ao sistema, alicerçados na busca pela justiça socioambiental e pela equidade.

### 3.2 Educação Ambiental Crítica: o caminho

A Educação Ambiental no Brasil, surge no interior nos movimentos ecológicos, parte dos movimentos contraculturais surgidos nas décadas de mil novecentos e sessenta e mil novecentos e setenta em diversas partes do mundo. Os movimentos contraculturais se organizavam em torno de pautas reivindicatórias de uma sociedade mais saudável, equilibrada, justa e harmoniosa (Pimentel, 2009).

Entretanto, esse surgimento no Brasil se deu em um campo social marcado pelo autoritarismo ditatorial que se iniciou com o golpe de 1964, perdurando até a década de 1980, quando se iniciou a abertura política.

Nesse sentido, cabe apontar para que em seu surgimento, a Educação Ambiental foi orientada pelo viés do conservadorismo, se limitando aos aspectos tecnicistas e desenvolvimentista, com objetivos restritos ao uso adequado dos chamados recursos naturais, à preservação e à conservação ambiental.

Ressaltamos, que a Educação Ambiental é inicialmente abrigada dentro das instituições de meio ambiente e não nas ligadas à área da educação, facilitando, desta forma, o emprego restrito do viés tecnicista, desenvolvimentista e conservacionista que ela apresentou durante considerável tempo e que ainda encontramos atualmente.

Com a abertura política, surge a possibilidade, antes cerceada pelo regime militar, da elevação da crítica em diversos campos, entre os quais encontraremos a Educação

Ambiental, cujos autores (entre esses citamos Loureiro, Carvalho e Guimarães) constroem um lócus de crítica à sociedade capitalista, que entende a natureza como recurso a ser utilizado como matéria prima para produção de bens de consumo.

À Educação Ambiental Crítica importa a formação do sujeito ecológico (Carvalho, 2004). O sujeito ecológico se apresenta como o sujeito ideal capaz de transformar as relações dos seres humanos entre si e com os outros componentes do meio ambiente, que acontecem, atualmente, em uma perspectiva de exploração tamanha que deu origem à insustentabilidade da vida humana no planeta.

A transformação a que se pretende com a formação do sujeito ecológico não se restringe aos campos das técnicas, da instrumentalização e da informação. É uma transformação ampla de compreensão acerca das relações mútuas e interdependentes entre tudo e todos que compõem o meio ambiente.

Formação tal, que expulsa o sujeito do automatismo acomodado infligido pelas orientações do sistema social em que estamos inseridos, segundo Guimarães (2000, p.25):

Para esse modelo societal, o meio ambiente e o ser humano são concebidos de modo dicotômico. Historicamente, o ser humano inserido nesse modelo societário, sente-se separado, não integrado ao ambiente natural. Percebe-se este ambiente como suporte para o seu desenvolvimento a partir de uma visão servil, utilitarista e consumista, de dominação totalitária da natureza, potencializando uma desnaturalização da humanidade. Rompe assim as relações de equilíbrio entre seres humanos em sociedade e o meio ambiente. Esse distanciamento entre seres humanos e natureza produz a degradação de ambos.

A submersão nesse modelo de sociedade pode nos prender em uma “armadilha paradigmática” (Guimarães, 2004). Armadilha paradigmática é um termo cunhado por Mauro Guimarães, que representa um limite imposto pelo sistema social vigente, em seu paradigma disjuntivo, ao pensar e ao fazer ambientais, em que estes reproduzem inconscientemente a lógica disjunta e dicotomizante da sociedade moderna que limita o alcance e a penetração das tentativas de superação.

Nesse sentido, como alternativa para a formação do sujeito ecológico liberto da



armadilha paradigmática, propomos a construção de uma práxis apoiada na criticidade, para um processo formativo complexo, acolhedor, não linear, capaz de embasar a construção de um modo de ser e estar no mundo re-naturalizado, articulado e cuidadoso.

### 3.3 Desafios da Formação do Educador Ambiental Crítico Frente à Pedagogia do Mercado

Iniciamos esse item sublinhando que a preocupação em superar a Pedagogia do Mercado é atual e urgente, levando em consideração, como exemplo, que o Governo do Estado do Paraná sancionou, em quatro de junho de dois mil e vinte e quatro, a Lei nº 22.006.

Essa lei, autoriza a Secretaria de Educação do Paraná a contratar pessoas jurídicas de direito privado para atuarem na gestão de escolas públicas do Estado. Analisando a Lei, chegamos à conclusão de que, abaixo de um discurso envernizado de buscar a excelência na gestão escolar, podemos encontrar a intenção de, a médio prazo ter interiorizadas nas escolas as práticas do mercado que facilitaria, em prazo mais longo, a privatização da Educação Básica. Não teremos, nesse texto, o espaço necessário à reflexão e análise dessa Lei, somente a apontamos para justificar nossa preocupação em superar, com urgência, a Pedagogia do Mercado.

Os desafios colocados pela Pedagogia do Mercado à formação do educador ambiental crítico são os, por nós denominados, Simuladores do Sistema<sup>11</sup>, sem a pretensão de trazer aqui todos os desafios que essa Pedagogia nos impõe, passaremos, a partir de agora, a apresentar esses simuladores

Uma dessas simulações do sistema diz respeito ao que chamamos de a *técnica redentora*, pois ela é colocada, dentro da Pedagogia do Mercado, como uma entidade, quase que divinal, que sempre estará apta a salvar a humanidade dos perigos que ela mesma criou. É uma simulação, tendo em vista que sozinha não será capaz de solucionar os problemas socioambientais acarretados, em parte, pelo seu próprio mau uso.

Destarte não se promove a reflexão acerca da técnica como uma construção sociocultural, que nem sempre dominou a sociedade, pois nem sempre existiu, foi elaborada e desenvolvida paulatinamente. Também não se reflete acerca da orientação da técnica, pois se é construída, precisamos pensar em quem são seus construtores, e com que objetivo eles a constroem, a serviço de quem?

Se dentro das escolas se constrói esse pensamento, alicerçado durante anos, quando formados, a sociedade se acresce de um sujeito acostumado ao protagonismo da técnica, à valorização do objeto e do método. Esse sujeito também estará adaptado a objetização do ser humano, pois este ser será entendido como mais uma peça na engrenagem produtiva dirigida pela técnica.

Essa simulação do sistema obstaculiza a formação do educador ambiental crítico, tendo em vista que dificulta a percepção da relevância de outros aspectos para a sustentabilidade socioambiental planetária, tais como os saberes populares, o

---

<sup>11</sup> Simuladores do sistema é um conceito por nós elaborado que se refere às simulações inseridas no cotidiano escolar e vivenciadas pelos sujeitos desses espaços. Essas simulações visam manter o sistema social como está, mantendo as desigualdades socioambientais. São simulações, tendo em vista que o sistema convence que a realidade é assim, sendo que ela não é assim, ela está assim devido às escolhas realizadas pela parcela dominante/opressora dessa sociedade, para se manter nessa posição dominante. As simulações do sistema tendem a manter uma sociedade doente e desequilibrada, pois conforma à participação passiva dentro de uma sociedade que necessita urgentemente de transformações, transformações estas que somente irão acontecer por meio sujeitos ativos, autônomos e corajosos o bastante para desobedecer ao sistema.

conhecimento dos povos originários e das comunidades tradicionais.

A segunda simulação do sistema que traremos a esse texto, podemos denominar de *a obediência promotora*. Na escola, orientada pela Pedagogia do Mercado, é inculcado nos discentes que os que obedecem mais docilmente ao sistema imposto é promovido mais rápido e mais facilmente.

Essa obediência é solicitada a todo momento e para diversas ocasiões. É preciso obedecer ao horário estabelecido, à divisão das disciplinas, à autoridade do professor e da gestão escolar, às formas, mesmo que excludentes, de ensino e avaliação da aprendizagem.

Desta forma, os discentes mais obedientes são exaltados e mesmo aqueles que, de alguma maneira se encorajam a transgredir a ordem desse sistema, são exemplos, pois esses não conseguem um lugar de acolhimento dentro da comunidade escolar.

Essa simulação se reflete na parcela oprimida e empobrecida da sociedade que imprimir a obediência e a passividade, se conformando com situações de injustiça e desigualdade social, e, por vezes escolhendo e seguindo o opressor.

É uma simulação, visto que, em uma sociedade desigual a obediência não transforma a situação do oprimido, pelo contrário, o mantém obedientemente nessa parcela da sociedade. Para se romper o abismo social existente entre opressores e oprimidos, os últimos necessitam transgredir o sistema por meio de uma corajosa desobediência.

A desobediência ao sistema também é demandada quando falamos do educador socioambiental. Para a formação do educador ambiental crítico, a obediência cega é um grande desafio, pois que precisamos de sujeitos capazes de desafiar o sistema social tecno capitalista e para isso é preciso desobedecer a ordem estabelecida em diversos níveis e setores sociais.

A *compartimentalização obrigatória* é a simulação do sistema que forma o pensamento disjuntivo<sup>12</sup> (Morin, 2005). A partir dessa simulação o pensamento discente é formatado para entender o mundo de forma compartimentalizada.

É uma simulação levando em consideração que nenhum ser, componente do meio ambiente socioambiental, se encontra nulo de relações interdependentes. A separação a que nos obriga o sistema moderno capitalista é eminentemente artificial, somos seres de relações.

Uma das mais temerárias consequências dessa compartimentalização, é a separação entre o ser humano e os outros seres da natureza. Por ser entender racional, o ser humano, simula a sua separação da natureza, esquecendo-se que além da razão, também possui e é dirigido, por instintos e emoções. Entretanto, busca, convencido pela ciência moderna, suprimir suas várias facetas para simplificar e se autodefinir como um ser racional

As escolas orientadas pela Pedagogia do Mercado utilizam a metodologia hiperdisciplinarizada, sem construir pontes entre as disciplinas. Desta forma o seu educando não é formado entendendo a importância das relações que integram as partes com o todo e aceita com maior facilidade uma sociedade que também é disjunta.

Na escola hiperdisciplinarizada ainda há uma hierarquização dos saberes, sendo os

---

<sup>12</sup> O pensamento disjuntivo, para Morin, é aquele formado submerso no paradigma disjuntivo, esse paradigma embasa a ciência moderna e se expande para a sociedade, transferindo para essa algumas características daquela, tais como: reducionismo, fragmentação, hiper-racionalização. Essas características obstaculizam a compreensão da complexidade existente em nosso mundo, em especial nas relações que o compõe.

conhecimentos que tem sua origem na ciência moderna de bases cartesianas<sup>13</sup> e que dependem mais da memória os mais valorizados, familiarizando, desta forma, o discente com a hipervalorização da racionalidade em detrimento de outros aspectos do ser humano. Os educandos não percebem que não é natural a separação entre mente e corpo, razão e emoção, ser humano e natureza, entre outras separações advindas da construção do pensamento disjuntivo.

A disjunção dos saberes constrói um pensamento e sentimento de separação. Essa simulação é uma das mais desafiadoras para a formação do educador ambiental crítico, tendo em vista que é imprescindível para ele perceber a vida como uma grande teia na qual os seres são interdependentes.

Outra perigosa simulação do sistema diz respeito a internalização do *gerenciamento da vida*, essa pedagogia conforma o aprendente ao lugar de cada um (deveres, direitos), aos horários impostos, à passividade diante do professor e do conteúdo a ser aprendido.

Essa simulação conforma o sujeito à perda da autonomia de seu próprio tempo, ele se habitua à venda de seu tempo, sem perceber que a venda de seu tempo é a sua perda de vida e assim ele acolhe o automatismo da rotina imposta.

Entendendo que o que se dá na escola é uma formação para a vida, uma das mais perigosas inculcações realizadas pela Pedagogia do Mercado é a certeza de que a reprodução das relações existentes no interior da escola adequa-se indubitavelmente às relações sociais amplas.

A automação externa e interna ao indivíduo que a pedagogia do mercado impõe: ver – memorizar – avaliar – rememorar – reavaliar, submerso no entendimento de que esse seria o caminho para o sucesso, restringe drasticamente a participatividade autônoma e transformadora do sujeito na sociedade.

Arriscamos aventar que, possivelmente, a passividade, a acomodação do sujeito a uma sociedade cruelmente desigual seja o resultado, em parte, desse conjunto de simulações do sistema que acabamos de apontar.

O mundo que desejamos não imporia essa pedagogia à escola alguma. Enquanto a sociedade for covardemente desigual no que respeita a condição de vida dos sujeitos, a escola que queremos e precisamos, deve desvendar a realidade ao aprendente, o formando para um papel transformador dessa realidade na busca pela superação das desigualdades. Entretanto, a maioria das escolas acessíveis a maior parte da sociedade, são orientadas por essa pedagogia, então, qual deve ser a nossa posição diante disso? A resposta que nos vem de imediato é: lutar pela transformação da concepção da educação dessas escolas. No entanto esse será (será, pois acreditamos possível) um processo demorado. Não prejudicando essa busca, precisamos de alternativas para libertar o sujeito formado envolto na Pedagogia do Mercado da alienação de seu papel no mundo.

Nesse sentido, a formação do educador ambiental crítico, deve considerar a real alienação do sujeito, e desvendá-lo para que ele possa ver e compreender a sociedade em sua estrutura sistêmica, mas não hermética, para que ele perceba, primeiramente, que essa estrutura pode e deve ser modificada, se entendendo, posteriormente, como agente transformador da realidade posta.

---

<sup>13</sup> Ciência moderna aqui entendida como a que articulou observação e experimentação por meio de uso de instrumentos técnicos, o objeto para ser considerado por essa ciência deve ser tangível, divisível, fragmentável para que possa ser estudado e compreendido em suas menores partes, tendo um de seus cientistas originários, René Descartes.

### 3.4 A ComVivência Pedagógica e a Superação das *Simulações do Sistema*

Na perspectiva de superação das simulações do sistema apresentadas anteriormente, apresentamos a proposta formativa para educadores ambientais denominada ComVivência Pedagógica, que está sendo desenvolvida desde o ano de 2014 por membros do GEPEADS – UFRRJ.

Recorreremos a Guimarães e Pinto (2017, p. 127) para explicitar o potencial formativo e transformador dessa proposta, assim eles afirmam:

Estamos convictos que essa formação intensiva se dá em ambientes educativos propícios a rupturas com os referenciais disjuntivos e de simplificação dos paradigmas da modernidade. Sejam em ambientes em que possamos vivenciar a ruptura do dualismo dicotômico, que leva os indivíduos a um distanciamento/estranhamento da natureza; seja por romper com o padrão relacional da modernidade que hierarquiza para dominar e explorar.

A ComVivência Pedagógica oferece uma experiência vivencial radical provocada pelos seus cinco princípios formativos, que promove o deslocamento do formando de seu cotidiano, o desacomodando do automatismo de sua rotina, apresentando modos de estar e ser no mundo ultra diversos daqueles reconhecidos e considerados por ele, experienciando novas relações entre os educandos em formação, desses com a comunidade em convivência e com a natureza do seu entorno.

Essa proposta formativa tem sua complexidade assentada na convivência em comunidades e/ou experiências que se mantem libertas de muitos dos grilhões impostos pela sociedade moderna. Essa convivência pode se dar junto aos indígenas, aos caiçaras, quilombolas, comunidades alternativas, assentamentos agroecológicos, entre tantos grupos que podem nos (re) ensinar a viver sem as torturas do automatismo disjuntivo.

A experiência vivencial radical provocada pela ComVivência Pedagógica nos separa dos instrumentos de controle tais como: relógios e aparelhos eletrônicos, nos retornando em um choque vivencial, ao natural esquecido por muitos de nós mergulhados no paradigma moderno.

Podemos afirmar que é uma proposta ousada e que enfrenta e desconstrói os simuladores do sistema apresentados no item anterior, por meio de seus princípios formativos.

Com o enfoque de explicitar como a Proposta Formativa ComVivência Pedagógica desconstrói os Simuladores do Sistema, vamos fazer apontamentos específicos acerca de cada um deles em uma dinâmica de confronto, iniciando com o simulador do sistema que denominamos de *técnica redentora*.

Para desconstruir esse Simulador do Sistema, vamos recorrer ao princípio formativo denominado “Reflexão Crítica”. Reflexão é um pensamento profundo, que remete à busca de entendimento complexo do “objeto” a ser compreendido. Esse princípio insta o ser em formação à saída do labirinto dos pensamentos superficiais, simplistas e reducionistas, no qual a sociedade moderna pretende nos fazer perdidos.

Esse labirinto é composto por uma enorme quantidade de informação que nos chegam. A quantidade e a velocidade em que essas informações nos “atacam” não permitem a reflexão acerca delas. Por nossa vez, nos acostumamos à irreflexão, pois se nos detivermos a uma informação para refletir de maneira complexa acerca dela, quantas outras informações serão lançadas sobre nós sem que sequer tenhamos percebido? A sociedade impõe um ser informado e não formado, para ela basta um ser superficialmente informado.

Para que a técnica seja entendida como redentora, o pensamento acerca dela deve carecer de complexidade, tendo em vista que, a reboque de seus benefícios para a sociedade ela carrega consequências negativas e de difícil superação. Não pela técnica em si, mas pelo seu uso exclusivamente direcionado pelo mercado.

O princípio formativo denominado “reflexão crítica” nos resgata desse torpor, primeiramente nos colocando questionadores não aceitando passivamente uma realidade apresentada; assim como, nos provocando a concentrar o pensamento, em esforço consciente, que permita o vislumbre das várias camadas do “objeto” refletido. Sendo esse “objeto” a técnica, ao final desse esforço consciente, vamos ter elaborado um pensamento que a entenderá como uma construção social, que se utilizada para a melhoria da sociedade em serviço de todos, não terá como consequência o desequilíbrio socioambiental e que por ser uma construção pode ser desconstruída e reconstruída quantas vezes forem necessárias ao encontro da sustentabilidade da vida no planeta.

A *obediência promotora* é outra perigosa simulação do sistema que será desconstruída pelos princípios formativos da ComVivência Pedagógica. Para dialogar com ele iremos lançar mão do princípio formativo denominado “indignação ética”.

A *obediência promotora* pode ser considerada perigosa para o educador ambiental em formação, considerando que para se importar com as questões ambientais da atualidade e partir de então imprimir esforços e se envolver na busca por soluções possíveis, o ser em formação necessita ter a coragem da desobediência aos comandos da parcela dominante da sociedade.

A indignação é a base dessa desobediência, e, a partir dela surgem a não aceitação e a inquietação. Quando fazemos a junção das palavras indignação e ética, nós adjetivamos de uma forma a afastar essa indignação da violência e da barbárie. Não há sequer um indício de violência quando provocamos no educador ambiental em formação, a indignação ética, há apenas um despertar, ou um redespertar do que Boaventura Santos (1996), chama de capacidade do espanto de indignação e a vontade de rebeldia e inconformismo, que, segundo ele, serão fundamentais para aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e pessoas e entre grupos sociais, compreendendo o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural.

Acreditamos que, provocados pela “indignação ética”, o educador ambiental em formação irá vivificar sua capacidade de desobedecer ao estabelecido, quando o estabelecido for injusto e cruel.

Vamos nos ater, nesse momento, ao Simulação do Sistema que denominamos *compartimentalização obrigatória*, uma simulação com raízes na ciência moderna que afirma a necessidade de dividir o conhecimento em partes para que ele possa ser compreendido, criando lacunas intransponíveis entre essas partes. Essa necessidade foi transferida para as disciplinas das escolas e é acolhida sem restrições pela Pedagogia do Mercado que por sua vez, por meio da formação de seus educandos, transfere, com sucesso, essa compartimentalização para a sociedade.

Para desconstruir essa simulação, recorreremos ao princípio formativo denominado “Postura Conectiva”. Nós somos, naturalmente, seres de conexões, pois nas conexões que nos é possível uma relação essencial para o ser humano que é a relação do cuidado. Assim como afirmou, com muita propriedade, Leonardo Boff “No cuidado se encontra o ethos fundamental do ser humano” (Boff, 1999, p. 11).

Conjecturamos que provocados pelo princípio da “Postura Conectiva” os educadores ambientais em formação, se (re) conectarão consigo e com os seres da teia de vida por meio de atividades vivências radicais de contato calmo e profundo com suas facetas desmerecidas pela sociedade moderna, ou seja, as ligadas intimamente com a sua emoção. Entendemos que o acolhimento e valorização do ser emocional que somos nos impulsionará diretamente à conexão conosco e com o todo, nos levando a perceber que sempre estivemos conectados à teia da vida, apesar de a conexão estar, por um período mais ou menos longo, desligada.

Consideramos que essa percepção arrebatadora terá potência para fazer com que

essa reconexão transforme as relações do ser em formação que ficará atento para que a simulação *compartimentalização obrigatória* não mais o mantenha doentamente desconectado.

A última simulação do sistema que vamos desconstruir por meio dos princípios formativos que orientam a ComVivência Pedagógica será a simulação denominada *gerenciamento da vida*, essa é a simulação que conforma o ser à passividade diante do controle externo de seu tempo/vida, obedecendo às rotinas impostas pelo mercado.

Muitas das vezes esse controle, quase que absoluto, não é percebido, ele é “naturalizado”, como se o padrão para que haja acolhimento dentro da sociedade moderna fosse a aceitação desse controle, entretanto esse controle não é, de nenhuma forma, natural, ele nos adoce na medida em que nos faz comportar como máquinas.

Para desconstruir essa simulação, chamaremos o princípio formativo denominado “Desestabilização Criativa”. Por que é necessário desestabilizar? Porque a estabilização que existe é aquela oferecida pelo sistema da sociedade moderna, é uma estabilização que mecaniza por meio de uma rotina artificial controlada por instrumentos tecnológicos como relógios e celulares, entre outros. Desestabilizar, nesse contexto, é perceber que esses são instrumentos que estão sendo utilizados para o controle do tempo/vida.

Para desestabilizar é necessário à súbita separação entre o ser em formação e esses instrumentos de controle. Sem esses instrumentos a rotina passa a ser natural, retornamos, paulatinamente, aos ciclos da natureza. Potencializa a percepção de que é possível viver em um ciclo saudável, libertos dos instrumentos de controle que, de cotidiano dirigem nossas vidas.

Percebemos, por outro lado, que é possível produzir/construir sem o controle dos instrumentos. Passamos a elaborar nossa rotina produtiva de acordo com ciclos naturais. Constatamos que podemos realizar atividades sem depender de um “bip”.

Quando adjetivamos a desestabilização, a conceituando de “Desestabilização Criativa”, o fazemos, pois é imprescindível que haja efervescência criativa para que abandonemos a rotina mecanizada do sistema da sociedade moderna e elaboremos uma vida fecunda sem “bips”. Como também para que não nos coloquemos paralisados por sairmos de uma zona de conforto, mas nos colocando em movimento criativo de busca de novas situações.

As simulações do sistema, engenhosamente, implantadas nas escolas orientadas pela Pedagogia do Mercado e de lá transferidas para a sociedade, não serão desconstruídas de maneira impensada ou espontânea, é necessária a “Intencionalidade Transformadora”, outro princípio formativo da ComVivência Pedagógica que provoca a vontade de mudar o que é percebido como promotor da insustentabilidade socioambiental, ou seja, tudo que embasa o sistema da sociedade moderna capitalista e produtivista que pretende conformar os seres como peças de sua engrenagem. A Intencionalidade Transformadora é uma estratégia de romper com a postura passiva e conservadora do agir no automático de forma não reflexiva.

Como refletido acima, os princípios formativos que orientam a ComVivência Pedagógica, são instrumentos capazes de auxiliar substancialmente na superação das simulações do sistema aqui apontadas, fomentando transformações individuais e coletivas com potencial para (re) construir as relações entre os seres humanos e os outros seres de vida que atualmente se encontram desarmoniosas.

Nesse contexto, apontamos para a necessidade de experimentarmos vivências significativas para podermos elaborar em nós a certeza da necessidade de transformação do modo de vida imposto pelo sistema moderno/capitalista/produtivista. A torrente de informações que os vários tipos de mídias nos entregam, muitas vezes, sequestram nossas possibilidades de vivências reais.

Se for permitido, o mundo virtual nos informa, nos forma, conforma e nos “rouba” as oportunidades de experiências. Boff (1999, p. 11), com muita propriedade nos alertava:

A relação com a realidade concreta, com seus cheiros, cores, frios, calores, pesos, resistências e contradições é mediada pela imagem virtual que é somente imagem. O pé não sente mais o macio da grama verde. A mão não pega mais um punhado de terra escura. O mundo virtual criou um novo habitat para o ser humano, caracterizado pelo encapsulamento sobre si mesmo e pela falta do toque, do tato e do contato humano.

O encapsulamento sobre si mesmo para o qual Boff nos chama atenção é o adubo para uma das características mais marcantes da “modernidade líquida”<sup>14</sup> (Baumann, 2001), que é o individualismo exacerbado. Esse individualismo é construído e mantido, em parte, pela rotina mecanizada já mencionada nesse texto, tendo em vista que essa rotina entre as obrigações produtivas e a torrente de informações midiáticas, nenhum, ou quase nenhum tempo nos deixa para as vivências significativas individuais ou coletivas.

Salientamos que as transformações necessárias à sociedade não são virtuais, são reais e necessitam de ações reais para que aconteçam. Já está nítido que somente as informações acerca da crise socioambiental, não estão sendo suficientes para propulsionar essas transformações, e ponderamos que a falta de experiências vivenciais pode ser considerada como um dos motivos causadores da inércia frente ao perigo eminente da insustentabilidade da vida planetária. Bondia (2002, p. 21) com muita pertinência nos diz que:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.

É nesse cenário, que Bondia explicita muito bem, que nos encontramos. E todas as simulações do sistema apontadas anteriormente também incorrem para que não tenhamos experiências vivenciais significativas, pois todas nos conformam como seres passivos diante da realidade social. A “reflexão crítica” sobre esse cenário nos faz perceber claramente a premência de se oportunizar vivências significativas que fomentem a percepção e a vontade de transformação.

Frente a essa reflexão, podemos afirmar a potência da proposta formativa para educadores ambientais denominada ComVivência Pedagógica para romper a passividade dos sujeitos formados em escolas orientadas pela Pedagogia do Mercado e que passam a compor a sociedade com uma aceitação “cega” para seu desequilíbrio socioambiental, pois que oportuniza uma vivência significativa radical aos formandos, rompendo com o ciclo de “antiexperiência” para o qual induz a sociedade moderna.

A experiência significativa que nos oferece a ComVivência Pedagógica pretende nos libertar, radicalmente, dos grilhões impostos pela sociedade moderna capitalista, nos desvendando a possibilidade de uma nova maneira de ser e estar no mundo, maneira essa acolhedora das diversas relações que existem entre os seres da vida e alinhavada pelo

---

<sup>14</sup> Modernidade Líquida foi apresentada por Baumann, segundo esse autor ainda estamos vivenciando o paradigma moderno, entretanto com outras características, sendo uma das mais impactantes a flexibilidade que substitui a rigidez da modernidade sólida. Essa característica torna os seres mais adaptáveis e ao mesmo tempo mais isolados e individualistas.

respeito à outridade e seus ciclos. Dessa forma ela nos auxilia a perceber as armadilhas paradigmáticas que nos limitam e aponta possibilidades de as superarmos.

Uma proposta formativa como a que foi citada anteriormente carece de um sistema de acompanhamento, tanto para auxiliar a imprimir e consolidar sua identidade, quanto para avaliar sua potência formativa, e a elaboração desse sistema de acompanhamento compõe nosso próximo capítulo.



## CAPÍTULO IV

### SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DA COMVIVÊNCIA PEDAGÓGICA

É importante, antes de iniciar a construção do Sistema de Acompanhamento da ComVivência Pedagógica – SAComP, esclarecermos o que entendemos por sistema, e para isso recorreremos a Bertalanffy e Skyttner citados por Neves e Maciel (2022, p. 2) que, elaboraram uma revisão sistemática do uso da Teoria Geral dos Sistemas nos cursos *stricto sensu* brasileiros e definiram sistema como:

“um complexo de unidades entre os quais existem relações (...) como um conjunto de unidades ou elementos interativos que formam um todo integrado destinado a desempenhar funções determinadas. Dessa maneira, o sistema interage tanto entre si quanto com o meio externo a fim de alcançar propósitos específicos

Reforçando o entendimento de sistema como um agrupamento de elementos com um objetivo comum, trazemos a seguinte definição: “é um conjunto de partes interagentes e interdependentes que, conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e efetuam determinada função” (Oliveira, 2002, p. 35)

Duas características basilares de um sistema ficam claras a partir da análise dos conceitos explicitados acima, a primeira é que os elementos de um sistema são interdependentes, desta forma quando há algum impacto sobre um dos elementos, outros elementos são impactados, refletindo no conjunto que formam o sistema e a outra é que as partes em conjunto buscam um objetivo em comum.

Com base nos conceitos acima, podemos afirmar com segurança que estamos elaborando um sistema, pois o SAComP foi formado por diversos elementos, sendo perceptível, em vários momentos, a interdependência entre eles, esse conjunto de elementos terá por objetivos comuns a consolidação da identidade da ComVivência Pedagógica e a avaliação de sua potência formativa.

Sistemas de acompanhamento/monitoramento de propostas formativas é um tema bastante incipiente ainda em nossa literatura. Entretanto, encontramos textos que versam acerca de sistemas de acompanhamento utilizados para monitorar egressos, projetos e programas e, nesse contexto, vamos dialogar com autores dessas áreas na intenção de articular conhecimentos necessários para a construção do SAComP.

Para Ubarana, Cruz e Vitorino (2019, p. 2) “os sistemas de monitoramento e avaliação da gestão pública dos sistemas de saúde (...) mais do que uma ferramenta isolada, foi apontada como alavanca para melhoria da gestão pública em direção a resultados”.

Apesar do artigo citado acima tratar de um sistema de monitoramento de gestão pública, temos entendimento semelhante quanto ao objetivo para o SAComP, que não terá na avaliação da potência formativa da ComVivência Pedagógica o seu fim, mas terá nessa avaliação a ferramenta para a melhoria da proposta. Compreendemos a complexidade da formação do educador ambiental e, dessa forma, cada vivência formativa poderá agregar à proposta novas perspectivas por meio do acompanhamento/monitoramento e avaliação.

Silva, Mineiro e Favareto (2022, p. 2) escrevendo acerca do sistema de acompanhamento de egressos de instituições de ensino superior corrobora com a colocação anterior quando afirmam:

Um sistema de acompanhamento de egressos torna-se um importante instrumento para o aprimoramento das IES, visto que os gestores necessitam de informações sobre o desempenho dos seus egressos, o que permite, se necessário, modificações, reorientando ações de formação.

Fundamentamos, por meio das análises das afirmações acima, o nosso entendimento sobre sistemas de acompanhamento que, como utilizado nessa pesquisa, é um conjunto de componentes interdependentes com objetivo de consolidar a identidade da ComVivência Pedagógica, ao mesmo tempo avaliando sua potência formativa, na intenção de manter a proposta fiel a sua intenção transformadora, podendo sofrer modificações e reorientações por meio de retroalimentação advinda do SComP.

O SComP é um sistema complexo, que consolidará elementos estruturantes da proposta e quando utilizado em uma experiência vivencial será preenchido por informações atualizadas que poderão apontar necessidade de modificação do sistema e da própria proposta, que, como já observamos, poderá ser complementada ou modificada de acordo com as demandas sociais. Nessa conjuntura, as informações serão, sempre que necessário, atualizadas, pois, tendo em vista ser uma proposta extremamente democrática, terá uma elevada diversidade de experiências. Segundo Jannuzzi (2013. P. 6)

Afinal, informação abrangente, sistematizada e atualizada constitui insumo básico para a formulação de uma estratégia de superação ou mitigação de uma problemática social específica, para o planejamento de um arranjo operativo que permita colocá-la em ação, para articular e coordenar o conjunto escolhido de agentes públicos, de instituições privadas ou do terceiro setor, para monitorar o curso das atividades planejadas, avaliar os resultados e esforços empreendidos, enfim, para a tomada de decisão técnico-política em qualquer momento do ciclo de vida ou maturação do programa.

Concordamos com o autor, e, no nosso caso, sistemas de acompanhamento/monitoramento e avaliação devem estar atualizados, para que a partir deles seja possível superar possíveis lacunas, elaborando estratégias em busca da superação de limites que possam estar contendo a potência da proposta formativa. Reafirmamos que a ComVivência Pedagógica é uma proposta arrojada de enfrentamento à crise ambiental que nos assola e, por isso, necessita de acompanhamento e avaliação cuidadosos.

A ComVivência Pedagógica atende à urgência de transformação/substituição/superação do modo de vida da sociedade moderna, propondo um modo de vida mais saudável, cuidadoso, amoroso e simples, que ofereça a humanidade caminhos que sustentem a vida humana no planeta, em harmonia com os outros seres existentes. Para isso, é imprescindível a formação de educadores ambientais transformados e transformadores, que se encontrem em constante formação, enquanto fomentam a formação de outros sujeitos.

Entendemos a Educação Ambiental como um conjunto de processos que promovem, intencionalmente, a compreensão das relações existentes, em particular, as relações entre os seres humanos e os outros componentes do meio ambiente, para subsidiar uma ação crítica no exercício do cidadão no mundo. Esses processos formativos respondem à demanda social, a partir da percepção da necessidade de superação da crise ambiental atual, e da certeza de que para essa superação é necessária formação e não somente informação. Observando esses processos encontramos uma pluralidade significativa de vieses, cujo objetivo final é a superação da crise, mas que diferem, consideravelmente, em suas propostas teórico-metodológicas.

Atestam essa diversidade, Carvalho e Neto (2024). Na coletânea de textos que os autores organizaram encontramos várias perspectivas de pesquisas em Educação Ambiental, com referenciais epistemológicos e metodológicos diversos e respeitáveis.

A diversidade de pesquisas espelha a pluralidade de fazeres dentro do campo da Educação Ambiental. Movimentos emergidos de coletivos sociais, preocupados e atentos à realidade socioambiental, oferecem possibilidades formativas em Educação Ambiental. Esse panorama nos incita a pensar na formação desses proponentes, na formação dos

educadores ambientais.

A importância da formação em Educação Ambiental está em um crescente significativo desde a década de 1980. Segundo a pesquisa registrada no livro supracitado:

Ao analisarmos os dados até o momento, observamos que houve um aumento da ordem de dezesseis vezes na quantidade de trabalhos defendidos na década de 1990 (283 pesquisas) em relação à anterior nos anos de 1980 (dezessete pesquisas). Na década de 2000, foram defendidos 1895 trabalhos e, entre os anos de 2010 a 2020, são registradas 3915 teses e dissertações. (Carvalho e Neto, 2024, p. 248)

Podemos encontrar ainda, no mesmo livro, a listagem contendo as Universidades que se destacaram, em seus Programas de Pós-graduação, considerando o número de dissertações e teses com temas relacionados à Educação Ambiental defendidas no período mencionado e a UFRRJ é uma das Universidade elencadas, tendo como o nome em destaque a Coordenadora do GEPEADS, Professora Ana Maria Dantas Soares, como a docente que mais orientou pesquisas nesse viés. Também encontramos o nome do nosso Coordenador Adjunto Professor Mauro Guimarães, um dos autores da proposta formativa ComVivência Pedagógica. (Idem)

Os apontamentos acima ilustram, com fidedignidade, a importância social da Educação Ambiental, nesse momento em que já sofremos as consequências da irresponsabilidade das ações humanas no meio ambiente. A sociedade expressa uma demanda e as instituições envolvidas com pesquisas respondem a essa demanda por meio de ações formativas. Para subsidiar essas ações, surgem e se consolidam propostas de formação de educadores ambientais. Entendemos que a formação de educadores ambientais capazes de enfrentar a grave crise em que nos encontramos precisa ser mantida na subversividade ao sistema dominante, pois esse sistema transforma tudo e todos em números, e é capaz de cooptar as tentativas de subversão a ele.

Tendo clareza acerca da dificuldade em se manter o caráter subversivo das propostas formativas para educadores ambientais, é indispensável que se dê importância aos sistemas de acompanhamento dessas propostas. Entretanto, ainda antes de passarmos para a estruturação desse sistema, vamos diferenciar a formação em Educação Ambiental, oferecida por educadores ambientais e a formação de educadores ambientais.

A formação em Educação Ambiental são processos educativos que formam sujeitos sensíveis às questões socioambientais como cidadãos voltados para o enfrentamento da atual crise ambiental, mas na urgência e gravidade da situação atual, defendemos que a formação de educadores ambientais visa formar sujeitos ecológicos como militantes da causa, em transformação e transformadores, capazes de dinamizar processos mais radicais de ambientalização da sociedade. Evidenciamos que a ComVivência Pedagógica é uma proposta para formação de educadores ambientais e, dessa forma, se torna imprescindível um sistema de acompanhamento, tendo em vista que ela se propõe a formar dinamizadores com potência de capilarizar e agudizar possibilidades de formação crítica, transformadora e emancipatória de Educação Ambiental.

Elaborar um sistema de acompanhamento de uma proposta formativa requer conhecimento e análise sobre esse processo. Nesse contexto, o próximo tópico trará o relato de uma vivência com realização de observação participante, e a análise dos questionários e entrevistas realizados com os participantes e com coautores da ComVivência Pedagógica (anexo 1).

#### **4.1 Uma Experiência para a Vida**

Uma experiência com a potência para provocar questionamentos sobre seus

próprios padrões de vida, carece de criterioso planejamento, extremo cuidado e firmes intenções em suscitar tais questionamentos. Como se fossem vários pontos em um bordado, várias nuances dessa experiência devem ser consideradas.

Em se planejando uma ComVivência Pedagógica, ainda precisamos ponderar acerca dos princípios formativos que devem orientar a experiência, para que ela possa ser vista como tal. Em complemento, é necessário observar os Componentes Pedagógicos<sup>15</sup> que também deve orientar a experiência. Será sempre um desafio complexo e enriquecedor a realização de uma ComVivência Pedagógica, desafio que abraçamos e que vamos relatar nesse item.

Essa experiência aconteceu junto à turma da disciplina Tópico Especial: Formação de Educadores Ambientais em Tempos de Crise Climática, do período 2024-1 (Figura nº 6), ministrada pelo Professor Mauro Guimarães. Formamos um grupo de 11 educadores ambientais em formação. O coletivo era formado por professores do nível básico da educação, professores do nível superior, técnicos em assuntos educacionais e pesquisadores da área de educação ambiental, com expectativas relacionadas a como desconstruir suas rotinas determinadas pelos padrões da sociedade hegemônica e construir meios de ComViver harmoniosamente com toda a teia de vida que compõe nosso planeta.



Figura nº 6 – Turma da disciplina Tópico Especial: Formação de Educadores Ambientais em Tempos de Crise Climática, período 2024-1

<sup>15</sup> Os componentes pedagógicos serão explicitados posteriormente.

Realizamos três encontros preparatórios antes da imersão que finalizaria esse ciclo formativo. Durante esses três encontros aprofundamos nossos conhecimentos acerca da grave crise ambiental pela qual nossa sociedade passa. Percebemos que temos muitas informações acerca do assunto, no entanto concluímos que, apesar de informados não fomos “tocados” de forma a nos comprometermos com a busca de superação da crise. Os assuntos recorrentes nesses encontros são os dados que compõe a tabela 6.

Para a sistematização dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva como nos apresenta Moraes (2003). Para o autor o corpo do texto é material de análise e se transforma em dados que ganham significados por meio da reflexão de que são objeto.

Ainda segundo o autor:

Os textos que compõem o corpus da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros. (Moraes, 2003, p. 194)

No caso da tabela 6, os dados foram construídos a partir da análise das anotações produzidas em caderno de campo, com base na observação participante realizada nos referidos encontros. A partir da análise foi feita a unitarização, ou seja, a desmontagem do texto em busca dos significados importantes para a pesquisa. (Idem, p. 195)

A partir da unitarização, os elementos encontrados foram objetos de categorização que, segundo Moraes (Idem, p. 197):

é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias (...)além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias (...).

Nesse caso, as categorias foram elaboradas a partir do método indutivo. Cabe esclarecer que no método indutivo as categorias são construídas baseadas nas informações retiradas do texto, diferente do método dedutivo que elas são elaboradas antes da leitura do texto para, posteriormente, as informações serem organizadas entre elas.

Para Moraes (idem, p. 199) um “conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados” No nosso caso, as categorias foram elaboradas a partir da leitura e análise dos registros das falas e ações dos participantes em um caderno de campo. Dessa análise destacamos as relacionadas com o tema da pesquisa. Então, quando foram apontadas questões como as enchentes, desmoronamentos, rompimento de barragens, nós elaboramos a categoria desastres naturais que compõe a tabela 6.

Da mesma forma, quando mencionada a necessidade de ar-condicionado, a dificuldade de dar aulas em salas desprovidas desse aparelho ou até mesmo a dificuldade de sair de casa em dias mais quentes, nós elaboramos a categoria temperaturas extremas. Já quando os assuntos colocados foram acerca de compra de mananciais por grandes empresas, os valões que há tempos eram rios ou riachos, e as praias que em muitos dias estão impróprias para banho, a categoria elaborada foi poluição e privatização das águas.

A categoria desigualdade social foi construída a partir da observação de colocações acerca de: má distribuição de riquezas, remuneração desigual as profissões,

desemprego, insegurança alimentar, aumento da população de rua.

Já a categoria sistema educacional ineficiente foi elaborada considerando os apontamentos acerca de escolas com a estrutura física ruim, má remuneração da profissão

docente, pouco incentivo à formação continuada dos professores e obrigatoriedade de realizar projetos fora do contexto da escola.

A tabela abaixo demonstra preocupações trazidas pelos membros daquele coletivo. Foi provocativa a questão: se a sociedade tem essas informações o que mais se pode intentar para a superação de tais problemas? Algo interessante aconteceu a partir dessas questões, por pouco não se instalou um paralisante pessimismo. Todas as questões mencionadas são muito amplas e cada um, isoladamente, não conseguiu vislumbrar um caminho para a superação.

Em primeira análise concluímos que o individualismo e o isolamento, impostos pelo modelo hegemônico de sociedade, sufocam a possibilidade de enfrentamento da crise ambiental pela qual passamos. É necessário reaprender a conviver, a agir no coletivo, revigorando conceitos como fraternidade, solidariedade, empatia, cooperação. Pois, na contramão desses valores, o modelo hegemônico da sociedade nos impõe um viver competitivo, agressivo e julgador.

Com essas questões borbulhando em nossos pensamentos, nos preparamos para a experiência significativa de um final de semana imersos na ComVivência Pedagógica, seus princípios, valores e componentes pedagógicos.

Quadro 1 – Questões levantadas nos encontros do grupo

<b>Apontamentos</b>	<b>Categorias</b>
<b>Enchentes Desmoronamentos</b> <b>Rompimento de barragens</b>	<b>Desastres ambientais</b>
<b>Necessidade de ar condicionado</b> <b>Dificuldade de sair de casa por conta do calor</b>	<b>Temperaturas extremas</b>

Quadro 1 - continuação

<p>Compra de mananciais por grandes corporações</p> <p>Rios que se transformaram em valões</p> <p>Praias impróprias para banho</p>	Poluição e privatização das águas
<p>Má distribuição econômica</p> <p>Remuneração desigual das profissões</p> <p>Desemprego</p> <p>Insegurança alimentar</p> <p>Aumento da população de rua</p>	Desigualdade Social
<p>Escola com estrutura física ruim</p> <p>Baixo salário de professores</p> <p>Pouco incentivo a formação continuada de professores</p> <p>Obrigação de cumprir projetos fora do contexto da escola</p>	Sistema educacional ineficiente



#### 4.1.1 A vivência e as observações – em primeira pessoa

Início esse subitem ressaltando que todo ele é fruto de anotações em caderno de campo, embasadas na observação participante realizada durante a vivência. É um subitem de fundamental importância para a elaboração do SAcOmP, tendo em vista que foi durante essa vivência radicalmente diversa do meu cotidiano, que pude experienciar, em primeira pessoa, a ComVivência Pedagógica. Deixo claro que, o caderno de campo não era preenchido durante as atividades e sim ao final do dia. Segue o relato.

Cheguei e fui recebida por um impacto de simplicidade e aconchego pelo casal, Professor Mauro Guimarães e sua companheira Luciana. O sorriso simples e tranquilo, começando a me desarmar da tensão do meu cotidiano, sorrisos, abraços, palavras de boas-vindas. Comecei a perceber o quanto estava tensa, apressada. Queria arrumar minhas coisas, queria ligar o computador para iniciar as anotações no caderno de campo, queria saber a programação, queria várias coisas ao mesmo tempo, mas aqui o ritmo é outro, comecei a me questionar: pressa para que? Qual era a “meta” a ser alcançada naquele dia? A resposta veio insegura, não tinha meta, não havia motivo para a pressa. Isso me forçou a lidar com a verdade: a pressa faz parte do meu cotidiano, eu estava acostumada a agir sempre apressadamente, para cumprir horários, tarefas sempre a tempo, tempo que é vida, vida que tem seu tempo e não é o tempo das máquinas e dos “bips”, é o tempo natural.

Isso não quer dizer que eu relaxei imediatamente após essa rápida primeira reflexão, longe disso, nesse primeiro dia me encontrei várias vezes com a mesma tensão: mandíbulas apertadas, ombros tensos, pernas inquietas, como se alguma tarefa estivesse esperando para ser cumprida. E eu retornava à primeira reflexão: o tempo que é vida, o tempo natural e buscava relaxar a mente para que o corpo se ajustasse à ela.

Como fui a primeira da turma a chegar, fui conhecer o alojamento, onde dividiria esses dias com outras pessoas. Mas naquele momento, estava sozinha, não havia aparelhos de informação e comunicação por perto, pelo menos não ligados. A vista dos alojamentos para a mata, me impulsionou à concentração nos sons dos animais se movimentando e da água corrente da cachoeira que percebi estar perto do alojamento. Me mantive quieta e busquei no quarto os detalhes que normalmente estaria muito acelerada para perceber. Só então percebi o cartaz de boas-vindas, assinado pelo casal, e do lado de fora a placa com o nome do espaço (figura nº 7).



Figura nº 7 -Nos detalhes as boas-vindas  
Acervo pessoal



Pequenos detalhes como esses, não seriam percebidos por mim, no ritmo e na percepção reduzida do meu dia a dia. A impercepção ambiental, que toma meus sentidos no cotidiano, adormece minha sensibilidade para aquilo que não faz parte da engrenagem produtiva da minha vida.

Isso, a que denomino de impercepção ambiental, está para além da impercepção botânica<sup>16</sup>. Impercepção ambiental é a incapacidade de perceber o ambiente ao redor, seja composto por plantas, animais, construções humanas ou pessoas. Se chega a essa condição quando se está hiper focado nas tarefas do dia a dia, principalmente nas tarefas consideradas produtivas pela sociedade hegemônica, como trabalhar e consumir. Me parece que a parcela opressora da sociedade nos quer assim, produtivos e consumistas, e assim tudo o que percebemos são as coisas relacionadas com essas duas, não únicas, partes de cada um de nós.

Não sei contar quanto tempo depois, os outros membros do coletivo chegaram. Importante ressaltar que não saber quanto tempo depois eles chegaram é um acontecimento muito peculiar para o meu cotidiano, meus dias são cheios de “bips”: acordar com o despertador do celular, levantar e realizar as tarefas matutinas de casa rapidamente, chegar ao setor de trabalho e registrar a entrada por meio do ponto eletrônico, ligar para verificar se o filho está fazendo a tarefa de casa, registrar, por meio do ponto eletrônico, minha saída para o almoço e outra vez na chegada do almoço, verificar se o transporte escolar está no horário e acompanhar pelo localizador o caminho todo, outro bip me diz a hora que já é permitido registrar minha saída do trabalho, outro me avisa se o filho já saiu da escola, o último do dia com a localização do transporte escolar novamente. Estar sem isso gerou primeiramente insegurança, uma sensação de estar perdendo algo, de estar sem controle, essa sensação perdurou por todo primeiro dia da experiência.

Assim que os outros membros chegaram, percebi eles muito agitados, assim como quando eu cheguei. Querendo rapidamente encontrar e se acomodar nos lugares escolhidos entre os dois alojamentos existentes. Todos foram acolhidos com os mesmos sorrisos e palavras de boas-vindas que eu mesma tinha recebido, me juntei para dar as boas-vindas, e refleti quanto o tempo que eles levariam para suavizarem seus ritmos e perceberem a necessidade de se livrarem da desnecessária pressa.

Acima a imagem do alojamento (figura nº 8) que transparece o acolhimento na simplicidade, um espaço com camas, uma janela ampla, telhado. O cuidado de sempre, demonstrado em pequenas coisas, um cheiro limpo, mas não artificiais como quando colocamos desinfetantes e aromatizantes, era apenas o cheiro do lugar.

---

<sup>16</sup> Inabilidade em perceber plantas em seu cotidiano, demonstrando desvalorização para com elas.



Figura nº 8 – O alojamento  
Acervo pessoal

Os participantes se acomodaram e pouco tempo depois, a mesa (figura nº 9), em espaço comum, foi posta. Uma mesa simples, com comida trazida pelo coletivo. Aos poucos, sem soar sinal algum ou sem que fossem chamados, os participantes de reuniram em volta da mesa, conversando, aprofundando conhecimentos um sobre o outro, se alimentando no coletivo. Por vezes se fazia um silêncio confortável, quando escutávamos sons do lugar, radicalmente diferente dos sons do urbano: sons de pássaros noturnos, das árvores balançando com o vento, de outros animais, que não chegávamos a ver, se movimentando pela mata e até da água da cachoeira que corria atrás do terreno. Nesse primeiro dia, várias vezes ouvi os participantes comentarem sobre os sons dos pássaros e da cachoeira, também sobre barulho de bichos na mata próxima (o que causou estranhamento no início), outro comentário foi sobre a beleza da mata, sobre o som constante da cachoeira. Uma reação peculiar: uma das participantes parou, e falou “escutem, escutem” ao que todos paramos para encontrar o som que tinha chamado tanta atenção, então ela disse “o silêncio”, rimos, mas realmente era diferente do habitual.

Professor Mauro passou o planejamento para o sábado, contendo as atividades orientadas pelos Componentes Pedagógicos, que iriam sustentar a experiência. Importante ressaltar que as atividades também consideravam os Princípios Formativos da ComVivência Pedagógica, percebi que as atividades foram cuidadosamente pensadas para provocar em cada participante as reflexões necessárias para a construção de questionamentos acerca de nosso modo de vida cotidiano. Os outros participantes demonstraram interesse e expectativa e enquanto eram informados acerca das atividades do outro dia, demonstraram muita atenção, mas não ficaram inquietos, nem preocupados.

Um pouco depois, estávamos nos encaminhando para os alojamentos, percebi que os participantes já estavam menos acelerados. No quarto em que estava, mais uma participante se alojou. Conversamos um pouco mais e depois ficamos quietas.



Figura nº 9 – Na mesa a simplicidade  
Imagem cedida por Mariana Guedes

O alojamento tinha duas paredes somente composta de vidros, a paisagem fora das janelas era composta de árvores que balançavam com o vento. A escuridão da mata me chamou atenção. Como estranhei, naquele momento, os sons e a falta das luzes. Sons de folhas, de animais se movimentando, e um cheiro que ainda não sei nomear, os lugares realmente têm cheiros próprios, sem a fumaça e o pó preto das cidades hiper urbanizadas. Em meio a esse estranhamento, dormi, não sei bem quanto tempo depois, mas só percebi que adormeci quando acordei, foi como um piscar de olhos que durou a noite inteira. Acordei sem “bips”, e achei muito bom, meu corpo quis acordar, em sua hora, quando se achou descansado, despertou.

Todos acordaram a seu tempo e aos poucos fomos nos reunindo. A fala antes de iniciar as atividades planejadas, eram em torno do lugar, de como a noite foi tranquila com seus sons e silêncios, não ouvi reclamação de dificuldade para dormir. Alguns sentiram falta de seus celulares e aparelhos de televisão e rádio, visto que nos alojamentos o sinal para celular era muito fraco, e não havia aparelhos de televisão nem rádio.

Assim que todos estavam juntos, fomos chamados para iniciarmos as atividades pedagógicas do dia. A primeira atividade foi a meditação, fomos conduzidos às pedras da cachoeira, sob a orientação de Angélica de Carvalho<sup>17</sup> (figura nº 10).

<sup>17</sup> Angélica de Carvalho é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade e também da Associação Cultural Casa Pitombeira, desenvolve estudos de pós doutorado nas realizações das vivências de experiências significativas da ComVivência Pedagógica.



Figura nº 10 – A meditação  
Imagem cedida por Mariana Guedes

Não tenho muitas experiências com meditação, poucas vezes me “aventurei” nessa área, e em todas elas tive dificuldade em me “desligar” das preocupações cotidianas. Porém, nessa primeira meditação da vivência, para meu espanto, fui a última a abrir os olhos. Quando olhei para todos já despertos, estranhei muito, pois para mim eu seria a primeira, foi então que me falaram que eu demorei muito a despertar. Minha concentração foi o barulho das águas batendo nas pedras e o canto dos pássaros.

Nas colocações dos outros participantes pude perceber que todos tinham aproveitado muito a experiência, eles também não tinham o costume da meditação, e alguns se interessaram muito e expuseram a vontade de manter o costume em seus cotidianos. Uma fala me chamou a atenção: “Eu tomo remédio para me manter mais estável, talvez a meditação me ajudasse, parece que eu acabei de sair do meu psicólogo”. Achei bastante interessante, também pensei em tentar manter a meditação no meu dia a dia.

Após despertar, pude perceber uma sensação de “organização” e calma na minha mente. Então me conscientizei de que havia muitos pensamentos ao mesmo tempo em minha mente, antes da meditação. Essa era a constante no meu cotidiano, muitos pensamentos de muitas atividades realizadas e a realizar. Refleti sobre o excesso de passado e de futuro na minha mente, e compreendi que poderia estar perdendo intensidade do meu presente. E estar no presente significar estar no meu lugar, percebendo o ambiente que me cerca em seus pormenores e em suas relações.

Entendo que a sociedade capitalista produtivista impõe tantas metas para todos, que ficamos “automatizados” nas nossas inúmeras funções. No entanto, não temos percepção dessa situação até que tenhamos a oportunidade de sair desse cotidiano e intencionalmente questionar o modo de vida que, forçosamente, aceitamos.

Nos três dias em que fiquei longe da minha rotina, foram inúmeras as vezes que questionei meu dia a dia. A troca do ritmo acelerado, que eu naturalizei, apesar de não ser natural, por um ritmo mais orgânico, oportunizou a reflexão urgente sobre a necessidade de mudar, de me perceber e de buscar uma reconexão comigo e com o ambiente que me cerca. Não tinha a expectativa de que fosse como em um passe de magia, eu sabia que teria que manter a intencionalidade da mudança quando retornasse para a rotina diária, mas, por outro lado, entendia que sem a oportunidade dessa reflexão, a mudança, talvez,



se tornasse impossível. A fala de uma das participantes me pareceu muito relevante. Ela colocou que tinha aceitado uma “dobra de turno”<sup>18</sup> mas que não tinha certeza se o valor da gratificação “valeriam o cansaço e o estresse”, tenho certeza que a resposta foi não, pois dias após a vivência, ela informou que tinha recusado a proposta. Essa atitude é um reflexo da transformação que a ComVivência Pedagógica pode causar em seus participantes.

O ritmo social moderno capitalista nos impulsiona ao isolamento, a atividade de meditação nos permite despertar a nossa *postura conectiva*. Entendo que estar conectado com a rede de vida que existe a nossa volta e com nós mesmos, nos possibilita reconhecer nosso lugar no mundo. O reconhecimento de nosso lugar no mundo é primordial para nos motivar a sair na automatização de nossas ações e nos encorajarmos na busca de melhorias reais para nossa vida.

Após a meditação, novamente nos reunimos ao redor da mesa, sem pressa, nos alimentamos coletivamente, conversando sobre nossas experiências na meditação. Percebi que minhas reflexões eram consideravelmente semelhantes às dos outros participantes da vivência e concluí que nós tínhamos cotidianos em ritmos similares, depreendendo que, de alguma forma, todos ali precisariam manter a *intencionalidade transformadora* para que a experiência pela qual estávamos passando, pudesse ser efetivada por cada um.

Após a alimentação coletiva, iniciamos nossa próxima atividade do dia. Uma atividade denominada balancinho (figura nº 11), que consiste em nos organizarmos em um círculo, ombro a ombro, e balançar para os lados até que estejamos no mesmo ritmo. De início os ritmos foram desconhecidos, causando alguns pequenos choques com os ombros, e paulatinamente os ritmos se tornaram um, o ritmo do coletivo. E mais uma vez fomos provocados a buscar a *postura conectiva*. Essa atividade me fez refletir sobre o fato de que o coletivo se constrói lentamente, com *intencionalidade transformadora* de todos ao percebermos que o ritmo do coletivo, talvez, não seja o ritmo próprio de alguém que o compõe, mas o ritmo de um com o outro.

A próxima atividade foi denominada de “peão bobo”. Ainda em círculo um dos participantes de colocava no centro e deixava o corpo relaxado cair para onde se inclinasse, os outros formando firmemente o círculo não o deixavam cair. Tive imensa dificuldade em realizar a atividade, não quando tinha que segurar quem estava no centro, mas quando eu é quem estava lá, me senti extremamente insegura. Somente com muita paciência do grupo, consegui finalmente relaxar, e foi muito bom, sentir que poderia ter segurança de que nada de ruim aconteceria, pois eles estavam lá.

Confiança é um sentimento pouco incentivado em nossa sociedade. Uma sociedade que impõe a competição e o isolamento é carente de confiança. Nesse contexto, quando somos motivados a confiar, ficamos desestabilizados. Essa atividade, surpreendentemente provocou uma *reflexão crítica* sobre a falta de confiança que temos em relação a sociedade em que estamos. Essa realidade deve ser repensada para que possamos, a partir de seu entendimento, buscar formas mais saudáveis de relacionamentos. Nas colocações dos outros participantes percebi que alguns também tiveram dificuldades em relaxar, mas que todos ao final tinham conseguido. Entendo que muito do sucesso dessa atividade tem relação com a espera do grupo, que não apressava a pessoa que estava dentro do círculo, aguardando o tempo de cada um.

---

<sup>18</sup> Dobra de turno acontece quando um professor assume as atividades de outro, que está afastado ou inexistente temporariamente, mediante o recebimento de uma gratificação.



Figura nº 11 – Balancinho  
Imagem cedida por Mariana Guedes

Após essas duas atividades, que foram realizadas em um quintal perto dos alojamentos, fomos direcionados para uma área que ficava atrás das construções, essa área ficava às margens do rio que embalava nossas atividades ao passar pelas enormes pedras que continha. Iniciamos uma trilha, de fácil acesso, e muito bonita. Paramos em um local que recebeu o nome de catedral por ter o alto fechado pelos enormes bambus (figura nº 12).

Fizemos um círculo na catedral para conversarmos um pouco sobre o lugar. Professor Mauro nos contou como chegou ali e como sua irmã era sua vizinha. Contou dos vizinhos amigáveis. De como era tranquilo, bom e bonito estar naquele lugar, e eu pude perceber o quanto ele realmente ama estar ali. Interessante destacar as reações do grupo enquanto estávamos caminhando e quando encontramos a catedral, eram sons de encantamento, estar tão perto dos outros entes da natureza causava em todos o reencanto e o reencontro com o natural, e as reações refletiram o quanto isso era benéfico para todos. Durante essa conversa, ele calmamente perguntou se tínhamos visto algo diferente, e eu não sabia a que ele estava se referindo, tudo para mim era diferente, foi quando ele apontou em uma direção e vi uma pequena gruta, para a qual todos foram direcionados. Sentamo-nos nas pedras, dentro da gruta e eu pude verificar que era como um altar, mas sem religião definida. Uma decoração simples que me levou a pensar em espiritualidade, não em religião, mas em nossa espiritualidade, em nossa conexão com o universo, como parte dele e com possibilidade de comunhão. Foi mais um choque para nossa realidade tão material e objetiva. A percepção aumentou em mim e eu me vi como parte de um todo que também faz parte de mim.



Figura nº 12 – A trilha e a catedral  
Imagem cedida por Mariana Guedes

A gruta (figura nº 13) era realmente um lugar de conexão, um sentimento bom me preencheu e eu pensei que ficaríamos ali por muito tempo, tempo esse que já não cogitava mais em contar, era apenas uma sequência calma de atividades que estavam me fazendo amadurecer. Professor Mauro aproveitou o momento para falar um pouco mais sobre o lugar, sobre outras vivências que foram realizadas ali e de como ele ainda queria modificar a gruta para um lugar ainda mais ligado ao sagrado.



Figura nº 13 – A gruta e a trilha  
Imagem cedida por Mariana Guedes

Após esse tempo que não soube mensurar, fomos orientados, pelo professor Mauro à outra atividade denominada, Caminho das Pedras (figura nº 14). Nós retornaríamos ao ponto de partida, mas não pela trilha, nós retornaríamos pelo meio das pedras que compunham o leito do rio. Me senti apreensiva com a atividade, não sou do



tipo aventureira, então uma atividade como essa era estranha e desafiadora.

Mas antes de relatar tal experiência, interessante comentar acerca das colocações enquanto nos dirigíamos ao início do caminho. A gruta tocou e sensibilizou o grupo. Pelas falas consegui distinguir que entre os participantes havia católicos, protestantes e esotéricos, poderia haver mais diversidade, porém só pude perceber essas denominações, a partir das falas. Pertinente observar que, apesar das diferentes denominações religiosas, houve concordância de que a gruta despertou a espiritualidade, uma das falas me chamou a atenção: “me senti como dentro de uma capela, nossa... tem tanto tempo que não entro em uma (risos)”

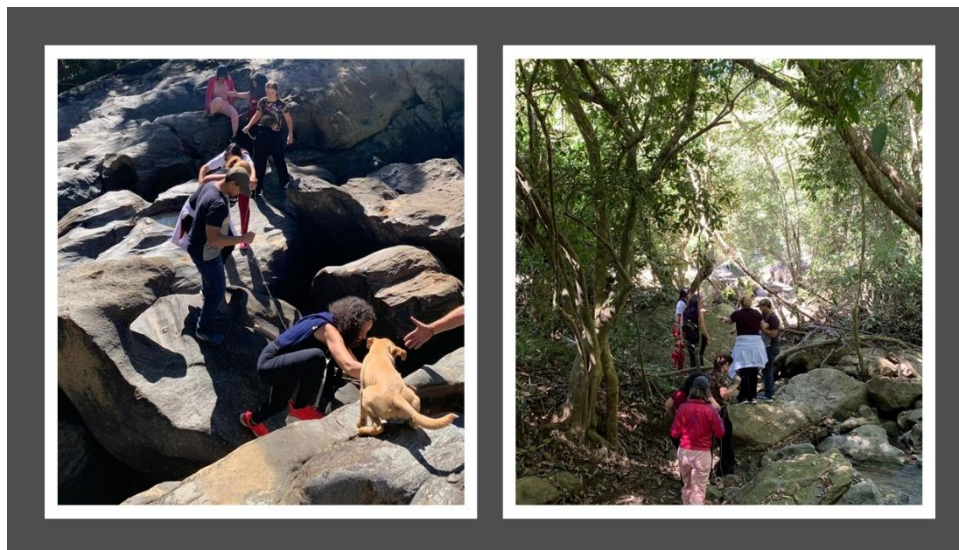


Figura nº 14 – O caminho das pedras  
Imagem cedida por Mariana Guedes

O professor Mauro nos dividiu em dois grupos. Os membros de cada grupo estariam ligados aos seus componentes por uma linha, e não poderíamos falar por todo caminho. Quando soube que iríamos em grupos e ligados uns aos outros, relaxei. Os dois grupos seguiram juntos, apesar de serem dois, fizemos o trajeto dando dicas uns aos outros. Foi extremamente desafiador, mas muito gratificante também. Quando chegamos ao final (figura nº 15), me senti realizada e ainda mais conectada àquele coletivo, que demonstrou empatia e fraternidade.

A *desestabilização criativa* provocou em mim a superação de meus limites para que pudesse me comunicar sem palavras, indicar e receber orientações sobre melhores caminhos sem emitir sons, escolher as pedras pelas quais passaríamos e me manter calma e atenta planejando meus próximos passos. Sem essa provocação, eu não teria percebido o meu potencial em seguir por caminhos desconhecidos e em condições peculiares.

Vale evidenciar que essa atividade foi capaz de provocar várias percepções incomuns, entretanto teve uma que mais me chamou atenção: meus sentidos ficaram mais apurados durante toda atividade, ou melhor, a dormência em que coloco meus sentidos diariamente, naquele momento, deixou de existir. Eu ouvi claramente até a respiração de meus companheiros, eu sentia cada “puxãozinho” que davam na linha que nos conectava. Isso é um dos aspectos que a *desestabilização criativa* provoca.



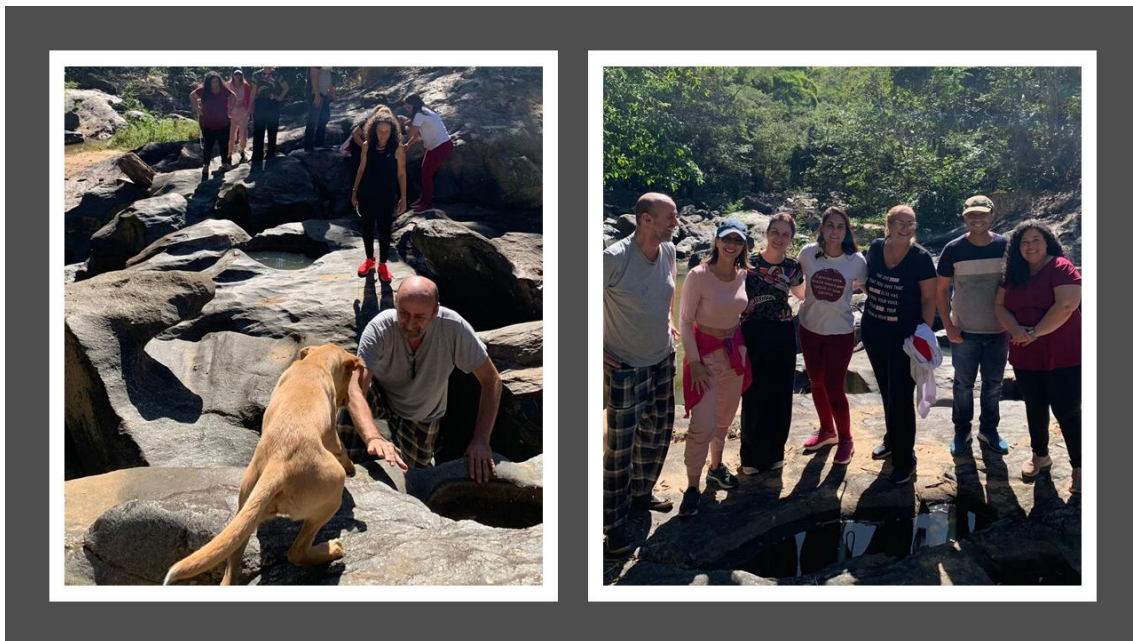


Figura nº 15 – a chegada do caminho das pedras  
Imagem cedida por Mariana Guedes

Pelo menos mais dois participantes se sentiram tão desafiados quanto eu, e a fala deles refletiram nosso sentimento: só conseguimos por causa da ajuda do grupo, sozinhas teríamos desistido.

Fomos juntos até a área na qual aconteciam as refeições coletivas. Nos sentamos e conversamos acerca de nossa última atividade (figura nº 16), e constatei que as emoções que me atingiram durante a atividade, não eram diferentes das que eles expunham. E foi interessante saber que nosso grupo teve uma rara reação quanto à divisão em dois grupos, pois nós seguimos como um só, enquanto em outras experiências, isso informado pelo professor Mauro, os dois grupos seguiam independentes um do outro.



Figura nº 16 – Momento de reflexão e diálogo  
Imagem cedida por Mariana Guedes

Depois desse diálogo, o professor Mauro nos propôs uma interessante atividade que ele denominou de Um com Um (figura nº 17). Um participante se sentou em uma cadeira, e outros quatro tentariam levantar essa cadeira de duas formas diferentes. A primeira maneira era um tentando levantar e depois se somavam a ele, um por um, os outros participantes. Não foi possível levantar a cadeira. A segunda maneira, um participante contava de um a três e todos tentavam levantar a cadeira de uma só vez. Nós conseguimos levantar a cadeira sem esforço. Em uma metáfora pude entender que um mais um não é um movimento coletivo, mas um com um, sim, aumenta a potência de um coletivo.

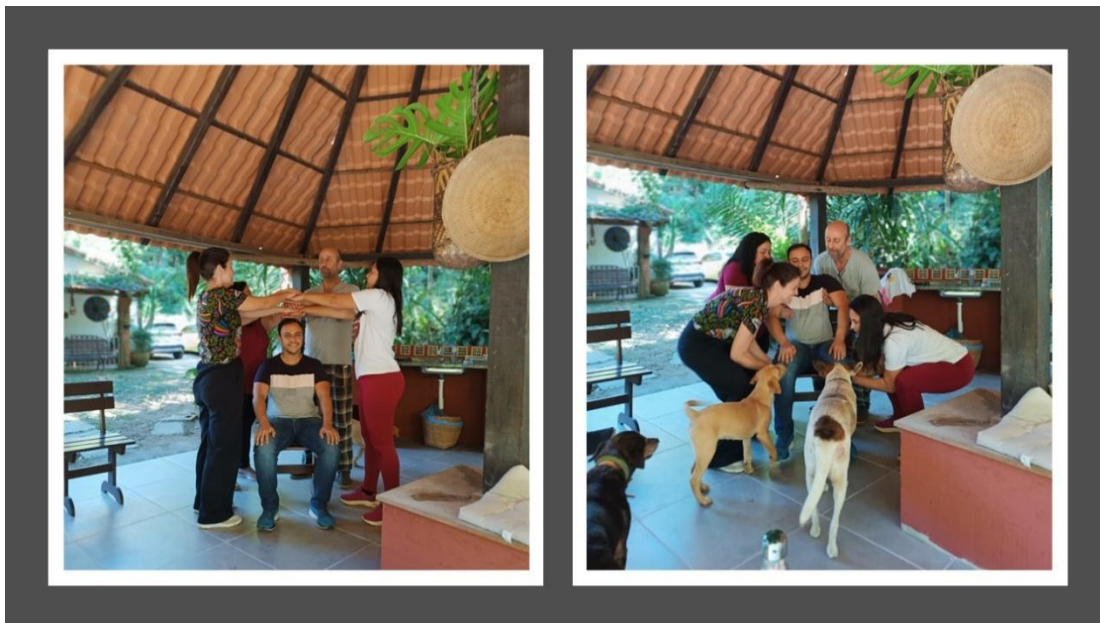


Figura nº 17 – Um com um  
Imagem cedida por Mariana Guedes

Após essa atividade, ouvi atentamente as falas, algumas delas acerca de como foi possível ser tão mais fácil levantar a cadeira quando todos fizeram o esforço ao mesmo tempo. Uma metáfora de como o coletivo é mais forte quando age em sintonia. Outra fala recorrente foi sobre como a manhã tinha sido proveitosa, “pareceu mais de um dia” disse uma participante. Entendi que nossa percepção de tempo havia mudado. Nós estávamos percebendo o tempo de modo diferente.

Almoçamos lentamente, ainda impactados pelo caminho das pedras e todas as emoções que ele tinha provocado em todos nós. Entendi que todos ali haviam superado as próprias expectativas diante daquele desafio.

Terminando o almoço, fomos orientados para nova atividade que seria coordenada pela Angélica de Carvalho. Uma atividade de arte, com colagem e pintura. Utilizamos o que encontramos solto pelo quintal para elaborar nossos pequenos quadros. Alguns de nós, incluindo a mim, acorreram para esclarecer que não tínhamos dons artísticos, ao que Angélica rebateu, dizendo que a sociedade nos mostra a arte como algo da elite, ou somente para alguns nascidos artistas, enquanto a verdade é que a arte faz parte de nós, e que a potência artística que carregamos, muitas das vezes é silenciada pelos julgamentos cruéis de uma sociedade desarmoniosa. Ouvindo essa pequena dissertação, segui mais corajosa, coletando algumas pequenas folhas, flores, galhos que se encontravam soltos pelo chão. Percebi que todos tinham se encaminhado e estavam concentrados nas suas escolhas e depois todos se puseram na elaboração de suas obras.

Para nosso deslumbre, as obras (figura nº 18) ficaram lindas, harmoniosas,



delicadas e passavam tanta suavidade quanto força, assim como nossas experiências, até então, tinham sido: suaves e fortes. Foi outro encantamento, as expressões foram de uma surpresa feliz.



Figura nº 18 – Artes

Imagem cedida por Mariana Guedes

Em seguida fomos novamente desafiados a superar nossos limites criativos a fim de compormos, com nossos quadros, uma obra conjunta (figura nº 19). Mais uma vez provocados pela *desestabilização criativa*, começamos a analisar cada quadro e pudemos ver que não seria difícil, apenas não nos achávamos capazes, mas éramos, quando juntos. Então iniciamos e cada um encaixou o próprio quadro, de forma a deixar espaço para os outros, alguns decidiram cortar um pouco seus próprios quadros, outros resolveram inverter a posição, e no final tínhamos um quadro de retalhos harmonioso, significando que sempre podemos superar nossos limites e que é mais fácil no coletivo.

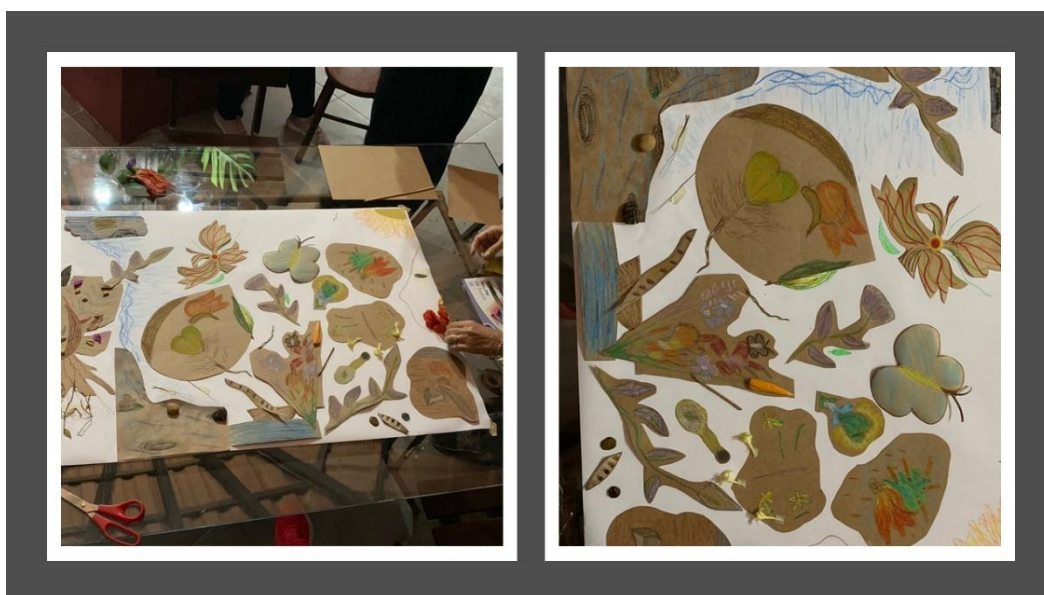


Figura nº 19 – Arte coletiva

Imagem cedida por Mariana Guedes

Apreciamos a obra coletiva e o contentamento era perceptível. Uma das falas me chamou atenção e me parece refletir o sentimento do grupo: “Parece que faz parte de nós, a arte, me lembrei de quando era criança e essas atividades eram comuns”. Interpretei que, quando criança ainda não nos importávamos com o julgamento social e aos poucos, com essa preocupação crescendo, a arte se transformou em algo distante e possivelmente constrangedor. A atividade nos lembrou que a arte nos pertence e que temos criatividade, só temos que despertá-la.

O sol já estava se pondo quando terminamos essa atividade e em seguida fomos orientados a refletir sobre o que é ser um educador ambiental. Estávamos em uma imersão que tinha por objetivo formar educadores ambientais, mas o que é ser educador ambiental? Provocados pela *reflexão crítica* nos pusemos a dialogar sobre isso. Eu me senti muito estimulada, pois as ideias iam se completando conforme íamos expondo.

O nosso diálogo sobre o que é o educador ambiental foi longo, complexo e profundo. Sem pressa de chegar a uma definição, fomos construindo um conceito nosso, com nossas palavras, incentivados uns pelos outros. O receio do erro já não existia mais, pois nos sentíamos aprendentes e em transformação. Como nos ensinou Paulo Freire (1996), nos vimos como seres inacabados, mas com potencial de desenvolvimento ilimitado. O primeiro passo foi construir um quadro (figura nº 20) a partir da explosão de ideias com as ideias que iam se elaborando, depois analisando e refletindo sobre o mapa, aos poucos o conceito foi se mostrando.

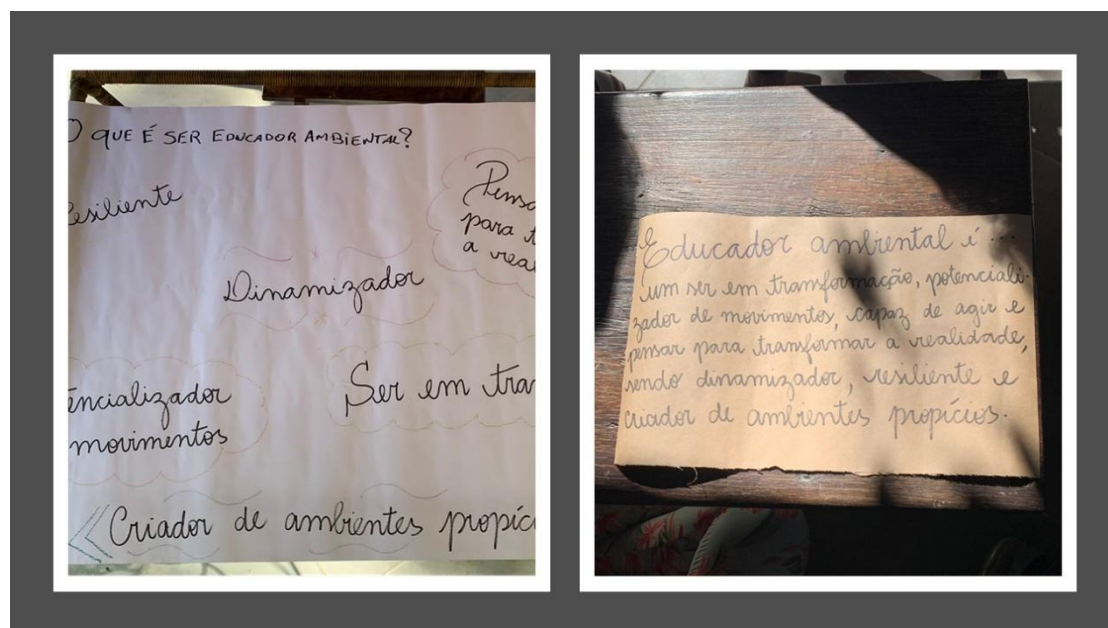


Figura nº 20 – O educador ambiental  
Imagem cedida por Mariana Guedes

Não nos foi pedido respostas individuais, mas sim a construção de uma resposta coletiva, e quando concluímos o conceito, ele falava por todos nós: “Educador ambiental é um ser em transformação, potencializador de movimentos, capaz de agir e pensar para transformar a realidade, sendo dinamizador, resiliente e criador de ambientes propícios”.

Em seguida fomos orientados a um diálogo a respeito da proposta formativa ComVivência Pedagógica, da qual estávamos vivenciando uma experiência. Percebi que tínhamos muito a falar sobre a proposta formativa. E relevante ressaltar que, com clareza, pude perceber, nas falas, a importância de sentimentos e emoções serem tocados para que a educadores ambientais alcancem as transformações a que se propõem, quando buscam a



“tinha espíritos lá, energia, lei lá”. (se referindo a gruta)

“Até os cachorros ficaram quietos lá (risos)” (se referindo a gruta)

“Eu não tenho mais idade pra isso (risos), mas o (nome de um participante) me fez chegar até o final, obrigada (nome do mesmo participante)” (novamente se referindo ao caminho das pedras)

“Vou sentir falta do barulho da cachoeira”.

“A água não tem cheiro de cloro, mas tá muito gelada (risos)”.

“Quando eu meditei, eu ficava imaginando uma criança brincando da água da cachoeira, até falei lá na hora”.

“Gente, ficar embaixo de uma queda d’água lava até a alma”

“Meninas, se não fossem vocês, não teria terminado o caminho, no final até o outro grupo estava me puxando (risos)”. (se referindo ao caminho das pedras)

“Eu vou fazer o balancinho na minha turma, são mais de trinta (risos) será quanto tempo vai demorar para ajustarem o ritmo?” (se referindo à atividade da manhã)

“As coisas que a gente fez hoje hein? Cada uma trabalhou uma coisa diferente. Acho que deveríamos ficar mais tempo”.

“Nosso grupo acabou se unindo né? Até o Mauro falou que os outros se separaram”. (se referindo ao grupo no caminho das pedras)

“O Mauro conhece as pessoas que vendem o queijo, ele mesmo que faz, legal né?”

“O almoço de hoje foi comprado aqui mesmo”

“Na hora da comida, a gente come e fala (risos)”

“Eita que tem bicho correndo no mato (risos)”

“Esse cheiro de mato é bom demais”

“A gente precisa mesmo disso. Não dá pra morar aqui, mas o contato com a natureza é quase um remédio”.



Foram muitos registros ao final desse dia, a conversa em volta da fogueira (figura nº 22) foi uma oportunidade ímpar de perceber o quanto o grupo estava impactado com todas as experiências vividas. No meu entendimento, esse impacto reflete o fato de que a experiência foi significativa e transformadora.



Figura nº 22 – Fogueira  
Imagem cedida por Mariana Guedes

Esse dia se encerrou e quando me deitei na cama, depois de registrar as observações no caderno de campo, e apesar do corpo cansado, minha mente não parava de retornar para as várias experiências do dia. Observei, através das grandes janelas, as árvores balançantes e ouvi os sons da noite novamente. E assim como na noite anterior, só percebi que tinha adormecido quando acordei no outro dia, descansada e confortável. Esse seria o último dia de nossa vivência, dia de conhecermos o quilombo da Boa Esperança, que fica no bairro de mesmo nome, no município de Areal, Estado do Rio de Janeiro.

Todos acordaram bem animados para a atividade do dia. Sem pressa nos reunimos para o café da manhã, na mesa muito aconchegante, itens que foram levados pelos participantes, pão feito pela anfitriã, queijo comprado de um pequeno produtor vizinho, entre outros alimentos. Após o café da manhã, nos organizamos para seguirmos até o quilombo.

Esse quilombo é remanescente de uma área de terra doada pelo seu antigo dono, Domingos Pereira da Costa, que no ano da abolição da escravidão no Brasil, em 1888, deixou aquela área em doação a 15 famílias de ex-escravizados. Os ex-escravizados, em sua maioria, continuaram no local se ocupando de pequenos cultivos de café, cana e milho.

A comunidade da Boa Esperança, atualmente formada por 115 famílias, ainda não conseguiu a titulação de suas terras, mesmo a buscando desde o ano de 2010. Mas em 17 de fevereiro de 2013 conseguiu alcançar reconhecimento por Autodefinição da Fundação Cultural Palmares (<https://sematur.arel.rj.gov.br>).

O caminho do Sítio Bem Viver até as terras do quilombo da Boa Esperança é constituído de uma estrada de terra (figura nº 23) de aproximadamente quatro

quilômetros. Eu não tive condições de ir caminhando com o grupo, indo posteriormente de carro. Os que foram caminhando foram em um ritmo lento, conversando e parando por vezes para admirar a paisagem e demoraram cerca de quarenta minutos, segundo eles mesmos contaram.



Figura nº 23 – Caminho até o Quilombo da Boa Esperança  
Imagem cedida por Mariana Guedes

Nós chegamos juntos ao quilombo, pois eu saí, de carro, bem depois deles. Assim que avistei a ponte (figura nº 24) que atravessa um rio me dei conta que havia chegado. Olhares curiosos esperavam do outro lado da ponte, não estavam preocupados, pois já se acostumaram a receber visitas, para as quais eles fazem questão de contar suas histórias e apresentar seus quitutes.

Eu parei no meio da estreita ponte para absorver a mudança do ambiente. Pensei que ao atravessar aquela ponte estaria entrando em contato com histórias ancestrais e com um modo de vida consideravelmente diverso daquele ao qual estou acostumada. A ponte era construída em cima de grandes barris, o que fazia com que ela balançasse a cada passo, me fazendo andar bastante lentamente por ela.

Chegamos e fomos recebidos por um grupo animado, e pudemos conversar com eles. Sua liderança, o senhor Celso Fonseca, nos contou um pouco de sua história. Mas foi senhor Manoel, o mais velho deles, que nos contou muitas coisas sobre a comunidade. A comunidade quilombola da Boa Esperança se importa em guardar sua ancestralidade, se reunindo em torno do grupo de capoeira denominado Raiz. Outra cultura que os une é o cultivo da cana-de-açúcar, da qual eles fazem tanto rapadura, quanto quebra-queixo. Os dois são vendidos para auxiliar na manutenção da comunidade. Segundo nos contou senhor Manoel, eles tinham um engenho de madeira, que era manual e que foi substituído por um de ferro que utiliza o trator para rodar e moer a cana. Não foi possível tirar fotos dos equipamentos, mas consegui as imagens por meio de um vídeo, postado por eles de forma livre na plataforma Youtube, o que me auxiliou a entender como eram esses dois engenhos de moer a cana (figura nº 25). A rapadura e o quebra-queixo são feitos em tachos sobre fogão de lenha. A feitura é artesanal, a água do caldo



de cana evapora enquanto fica sendo misturado com uma enorme colher, até chegar ao ponto desejado.



Figura nº 24 – A ponte para o Quilombo da Boa Esperança  
Imagem cedida por Mariana Guedes

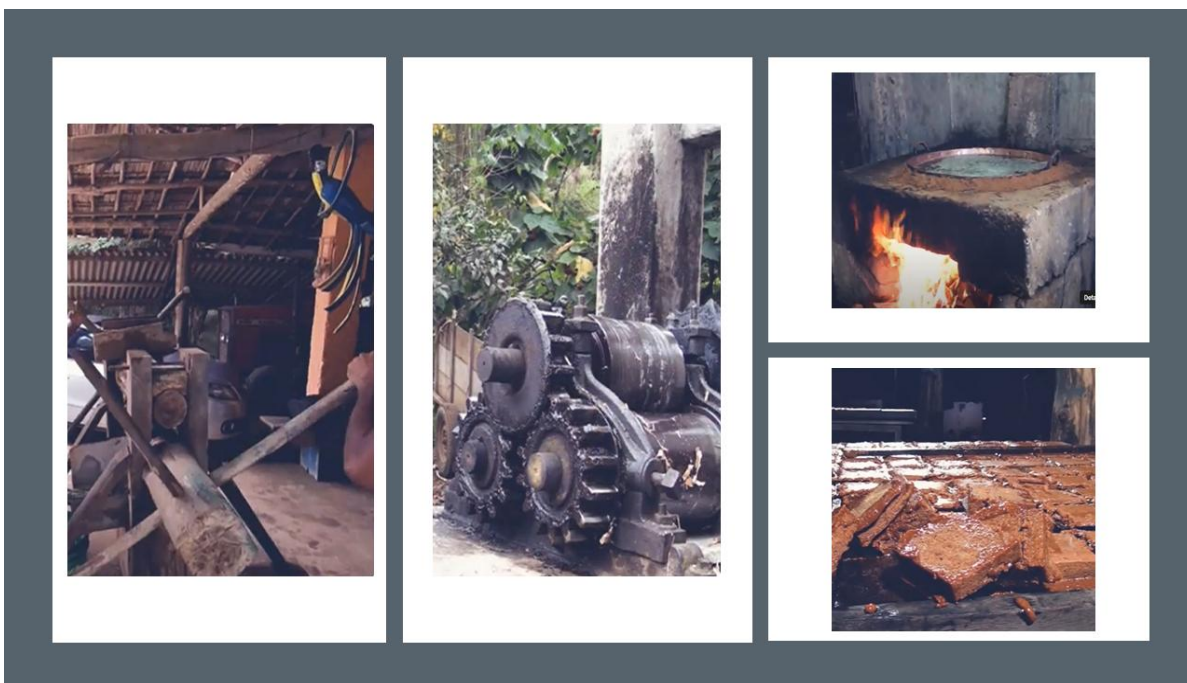


Figura nº 25 – Os engenhos e a feitura de rapadura  
Imagens acessadas pelo site <https://www.youtube.com/watch?v=14neGUMOeEA>

O ritmo da fala do senhor Manoel me fez pensar que, se estivéssemos no cotidiano, talvez, não tivéssemos como ouvi-lo. Era um ritmo sem pressa de acabar, sem preocupação com os que fazeres do cotidiano. Falava como quem estivesse olhando para o passado e para o presente e com esperança no futuro. Foi muito bom ouvir, assim como foi bom, também, ouvir as interferências de outras pessoas que enriqueciam a conversação. Me fazendo entender que as gerações se articulavam para manter o território e sua cultura.

Seu Manoel reclamou que os jovens não queriam mais ouvi-lo, mas ali naquele momento, frente aos “estranhos” percebi que ele era uma figura importante, pois trazia, em si, um pouco da história da comunidade, a passando a diante tanto para os integrantes da comunidade quanto para os visitantes, como nós.

Observei que o grupo prestava muita atenção às falas, mas por vezes, quando havia mais de uma pessoa falando, ele se dividia para poder respeitar a todos. Os que ficavam prestando atenção em seu Manoel, pediam silêncio, pois ele falava baixo e lento, mas despertava muito interesse e todos atendiam.

Nós estávamos reunidos na escola da comunidade, Escola Municipal Donária Maria Barbosa<sup>19</sup>. As paredes da escola estavam ilustradas ricamente e refletiam a identidade daquela comunidade (figura nº 26). Pude perceber a intenção de guardar e valorizar a ancestralidade, possibilitando às gerações atuais e futuras o conhecimento de sua história. Naquelas paredes havia a história de resistência daquele povo e eles podiam se ver no conhecimento que era passado para eles, a representatividade é importante para se manter a cultura, entretanto a comunidade se recente dos professores da escola não serem moradores da comunidade, e isso é uma reivindicação deles.



Figura nº 26 – Nas paredes da escola  
Imagens cedidas por Mariana Guedes

Ainda estávamos conversando quando serviram o almoço (figura nº 27). No cardápio, feijoada, um prato representativo de uma cultura extremamente rica e resiliente, cujos guardiões se recusaram a deixar apagar. As cozinheiras e cozinheiros se juntaram a

<sup>19</sup> Donária Maria Barbosa foi uma quilombola, membro do quilombo da Boa Esperança que lutou pela educação das crianças em sua comunidade.



nós, e comemos todos juntos, ainda conversando, em um ritmo sem pressa que me auxiliava a internalizar todo o aprendizado que aquela interação estava me possibilitando.



Figura nº 27 – Comida com história  
Imagens cedidas por Mariana Guedes

Observando atentamente as falas dos membros daquela comunidade pude constatar que suas ações perante a sociedade estruturalmente racista eram ações de resistência. Eles acreditam serem donos daquelas terras, e não seria a falta de um título que enfraqueceria seus movimentos. Foi uma manhã de inúmeros aprendizados, muitas trocas de saberes. A comunidade (figura nº 28) demonstrou muita generosidade conosco, dividindo sua história com simplicidade e amorosidade.



Figura nº 28 – À mesa  
Imagens cedidas por Mariana Guedes

Após o almoço, já era tempo de retornarmos. Chegando ao alojamento, ainda tivemos tempo de conversar um pouco. E eu aproveitei esse tempo para mais observações para registro em meu caderno de campo. Analisando as anotações que fiz, percebi que o convívio com a comunidade do quilombo, mesmo que curto, causou impacto. Muitas falas demonstravam interesse em permanecer mais tempo. Algumas características da comunidade causaram mais comoção no grupo, tais como: a disponibilidade em conversar e contar sua história de maneira muito gentil e clara; a fácil interação até mesmo com as crianças; a luta para manter a sua tradição de fabricação de rapadura e quebra queixo; a luta pela terra; o esforço em manter a cultura apesar de a comunidade não ficar muito afastada da cidade; a cultura de verduras e outros vegetais que eram utilizados para a alimentação da comunidade, inclusive fez parte do nosso almoço (taioba). Abaixo algumas falas que ilustram a análise anterior:

“Queria ter ficado mais lá, só pra ficar escutando seu Manoel”.

“Será que não é arriscado ficar lá sem ter o título das terras, a gente podia ver como ajudar”.

“Eu nunca tinha comida taioba, achei que era couve, quando ela falou me espantei, ela me mostrou a planta”

“- Seu Manoel, né? Tanta coisa pra contar, reclamando que não param para ouvir.

- Eu achei que ele tava de manha (risos).

- Não estava não, ele estava sentindo mesmo”.

- “Tanta coisa pra aprender com eles, vamos marcar um retorno?”

“Eles devem ter muita força pra guardar a cultura deles, eles não ficam isolados e os jovens querem ir né? La pra fora”.

“O Fonseca disse que ia ter um encontro de capoeira em novembro, vamos ver se dá pra gente vir”.

Esses registros me fizeram entender que a relação foi curta, mas foi forte o suficiente para causar impacto, despertar o desejo de conhecer mais e o interesse de se integrar de alguma forma na luta deles.

Depois de registrar as observações, comecei a organizar minha volta à rotina, pois a vivência tinha terminado. No meu pensamento, a esperança de que, com o retorno da rotina, eu não voltasse à dependência dos “bips” e me mantivesse, intencionalmente, mais conectada a minha natureza. Estar em transformação requer intencionalidade, motivada pela *indignação ética*, que se desenvolve ao percebermos que o modo de vida moderno nos sequestra o tempo, os desejos e a natureza que existe em nós (figura nº 29).



Figura nº 29 – Último dia  
Imagens cedidas por Mariana Guedes

#### 4.1.2 Análise dos questionários

Importante ressaltar que todos os participantes responderam aos dois questionários e que a análise dos dados se deu por meio da mesma metodologia que utilizamos para analisar os registros feitos no caderno de campo acerca da observação participante realizada durante os três encontros antes da vivência. A diferença é que o corpo de texto analisado agora são os questionários e não o caderno de campo. Importante considerar que a Análise Textual Discursiva permite que encontremos no corpo do texto analisado informações relevantes ao atendimento do tema em pesquisa, para a partir desse ponto categorizarmos os dados, isso, porque, como já dissemos, utilizamos o método indutivo.

##### 4.1.2.1 Questionários aplicados anteriormente à imersão na ComVivência Pedagógica

Aplicamos um questionário antes da imersão e as duas primeiras perguntas buscaram registrar local de residência e experiência com formação de educadores ambientais. Quanto ao local de residência, constatamos que apenas dois residiam em área interiorana, e quanto a experiência com formação de educadores ambientais não houve resposta afirmativa, mas afirmaram ter realizado formação em Educação Ambiental.

Quanto a pergunta sobre o que seja Educação Ambiental, houve sensível semelhança entre as respostas, que foi observada durante a unitarização dos dados, sendo possível criar duas categorias que nos auxilia a compreender o conceito de Educação Ambiental trazida pelo grupo. A primeira categoria criada, denominamos de relação e a segunda categoria de integração.

A categoria relação foi constituída por respostas como: “(...) educação pautada nas relações do ser humano (...)”; “(...) do existir humano e não humano e suas relações”. Enquanto a categoria integração foi construída a partir de respostas semelhantes a essas:

“(...)se veja como natureza e assim possa se religar e reintegrá-la”; “(...)desenvolverem sentimento de pertencimento e de se perceberem parte do ambiente e da natureza”.

Na construção dessas categorias, pudemos avaliar que apesar de ser para a maioria a primeira formação para educadores ambientais, todos os respondentes já haviam construído um conceito acerca da Educação Ambiental que continha crítica e complexidade.

Por outro lado, quando perguntados sobre práticas insustentáveis da sociedade moderna, também pudemos construir duas categorias: a primeira que denominamos valores, agrupou das respostas as que levaram em consideração os valores faltantes ou dominantes na sociedade, tais como: excesso de individualismo ou falta de empatia. A segunda categoria chamamos de conservacionista, e agrupou respostas como: excesso de lixo, uso de combustíveis fósseis e desperdício de água.

Sob nossa observação, entendemos que as respostas anteriores demonstram que o grupo possui a percepção dos valores que necessitam ser transformados para que a atitude do ser humano possa se tornar menos ameaçadora para o planeta, entretanto, ao comparar essas respostas com as respostas dadas à pergunta anterior, sentimos falta de alguma categoria que incluísse a falta de sentimento de pertencimento à natureza.

A última pergunta desse questionário foi sobre as expectativas acerca da experiência imersiva na ComVivência Pedagógica, das respostas a essa pergunta foram formadas duas categorias: vivência no coletivo, e aprofundamento do tema.

A categoria vivência no coletivo agrupou respostas semelhantes a essas, retiradas literalmente dos questionários: “Sinceramente ganhar fôlego para continuar me indignando, esperando, acreditando”. “Pensarmos juntos em alternativas possíveis”. “Espero que seja um momento de troca de experiências e aprofundamento”.

Já a categoria aprofundamento do tema associou respostas similares a essa: “Expectativa de na prática poder mergulhar e aprofundar nessa temática de forma que possa contribuir significativamente na minha prática como docente, como indivíduo e como pesquisadora”.

Essas categorias espelham uma espera positiva em relação a ComVivência Pedagógica, assim como a necessidade de conviver e buscar no coletivo o fortalecimento necessário para se manterem fortes nos caminhos da busca por transformação social.

A nuvem abaixo demonstra as palavras mais significativas encontradas no questionário analisado:

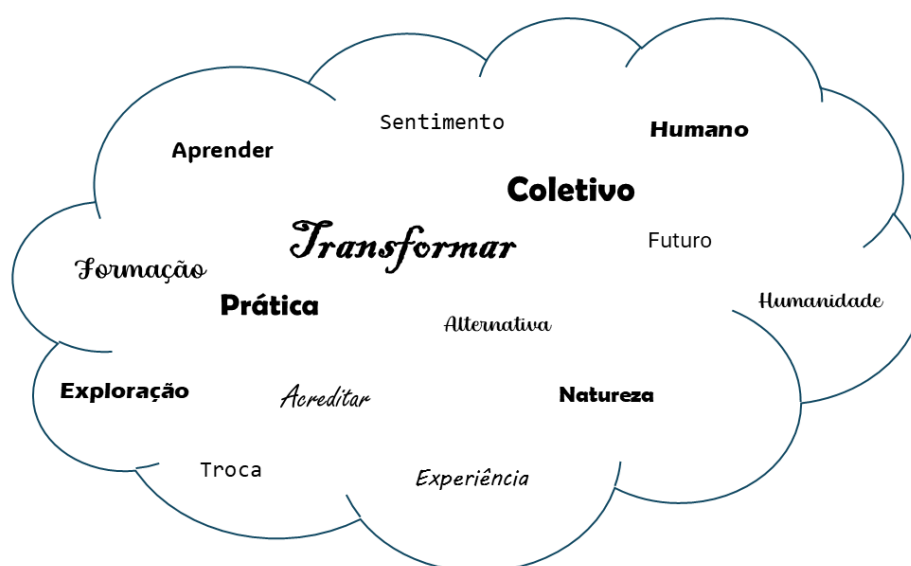


Figura nº 30 – Nuvem de palavras



#### 4.1.2.2 Questionários aplicados posteriormente à imersão na ComVivência Pedagógica

Passamos à análise das respostas dadas às perguntas do questionário aplicado após a imersão. Ressaltamos que essas respostas consolidaram muitas das impressões registradas do caderno de campo e que já foram objeto de análise nesse texto.

A primeira e a segunda perguntas tiveram como objetivos, respectivamente, assinalar que todos os respondentes participaram da mesma experiência formativa e que eles entenderam a experiência potente como proposta para formação de educadores ambientais, sendo assim não foi necessário categorizar.

A pergunta número três pretendeu investigar se a ComVivência Pedagógica foi capaz de provocar a percepção das armadilhas paradigmáticas que os prendiam e apontar caminhos para a superação destas. Na totalidade das respostas encontramos resposta positiva, e dentre as armadilhas paradigmáticas que eles perceberam, e caminhos para superação, elaboramos quatro categorias expostas na tabela 7, a seguir:

Quadro 2 – Categorias de dados criadas a partir do segundo questionário

Categorias	Dados
Práxis profissional tradicional	“(...)fazemos mais do mesmo”.  “A convivência Pedagógica me mostrou que é possível sim pensarmos e vivermos novas formas de aprender”.
Sequestro do tempo	“(...)falta de estar no momento presente”.  “(...)me dei conta do tempo que tenho passado na internet principalmente no WhatsApp”.
Alimentação Comercial	(...)percebi a possibilidade de melhorar a forma como me alimento”.  “Pensei em buscar produtores locais”.
Disjunção	“A superação do pensamento disjuntivo, a percepção de novos percursos e alternativas”.  “Pensar em pertencer à natureza (...)”

Refletindo acerca das categorias, pudemos perceber que, apesar de os participantes do grupo terem um conceito complexo de Educação Ambiental, as armadilhas paradigmáticas ainda os embarçavam e os mantinham em um modo de vida não escolhido, um modo de vida que os “levava” no automático daquilo que é o comum para a sociedade.

Perceber as práticas tradicionais, o sequestro de seu tempo, a alimentação comercial e a vida em disjunção, é o primeiro passo para buscar se libertar dessas armadilhas. E eles próprios, após a vivência, conseguiram vislumbrar algumas alternativas como: controlar tempo de tela, buscar produtores locais e pensar no pertencimento à natureza.

As respostas a questão três deixou claro que a ComVivência Pedagógica é capaz de desvelar as armadilhas paradigmáticas que podem estar restringindo a vontade transformadora, assim como de provocar a busca de sua superação.

As respostas dadas à questão quatro foram acerca de quais características do lugar onde de realizou a imersão foram mais provocadoras de impacto e por conseguinte, as que mais elevaram a radicalidade da experiência por a manter mais diversa do cotidiano vivido nas cidades. A tabela 8 demonstra a categoria criada:

Quadro 3 – Categoria Espaço Formativo

Categoria Espaço Formativo	Dados
	Afastamento de cidades
	Proximidade com o natural
	Possuir fonte de água próximo (rio, nascente...)
	Possuir solo descoberto (sem pavimentação)
	Pouco acesso às tecnologias de informação e comunicação



Abaixo vamos expor algumas colocações transcritas na íntegra das respostas à pergunta anterior, para clarificar a construção dessa importante categoria:

“O isolamento e a restrição do uso dos celulares feito de uma forma humanizada foi essencial para uma vivência (...)”

“Muitas coisas no espaço foram impactantes, desde a sua beleza aos sons da natureza, mas a convivência solidária e harmoniosa com pessoas que não são do meu convívio, a alimentação mais natural e as conversas (acadêmicas ou espontâneas) sem os dispositivos eletrônicos como barreira, foram para mim, os mais impactantes”.

“Isolamento, saneamento diferenciado e alimentação vegetariana e com produtos locais”.

“O isolamento do espaço, com uma grande integração com a natureza, a cachoeira e a forma do tratamento dos resíduos”.

“O contato direto com a natureza durante todos os dias de imersão e o não uso das redes sociais durante os momentos que estávamos juntos”.

“Acesso a alimentação de qualidade através de produtos locais, os sons da natureza, a mudança de percepção do tempo que pareceu maior, os laços adquiridos no ambiente informal”.

Esses apontamentos estão em harmonia com meu relato da vivência e com os registros das observações feitas. As características elencadas pelos participantes, também tiveram destaque no caderno de campo, e auxiliaram na construção do sistema de acompanhamento.

Não causou surpresa o cuidado alternativo dado ao esgotamento da propriedade ter sido apontado nos questionários, visto que os comentários durante a imersão foram muitos. Destacamos que locais afastados, por vezes, não contam com serviços públicos de esgoto, e a escolha por uma fossa verde (figura nº 31) é um reflexo de cuidado com o meio ambiente.

No questionário não houve pergunta diretamente relacionada à comunidade acolhedora que nesse caso foi o quilombo da Boa Esperança, entretanto não foi possível ignorar o impacto que a interação entre ele e o grupo causou na formação, tendo em vista que em muitos pontos do questionário ele foi mencionado. Isso se juntando aos registros do caderno de campo, nos fizeram concluir que a interação permitiu conhecer seu modo de vida, sua ancestralidade e sua luta, tanto para o reconhecimento integral de suas terras, quanto para a preservação de sua cultura, foi um ponto importante de reflexão acerca de possibilidade de se manter menos engessado ao modo de vida moderno.

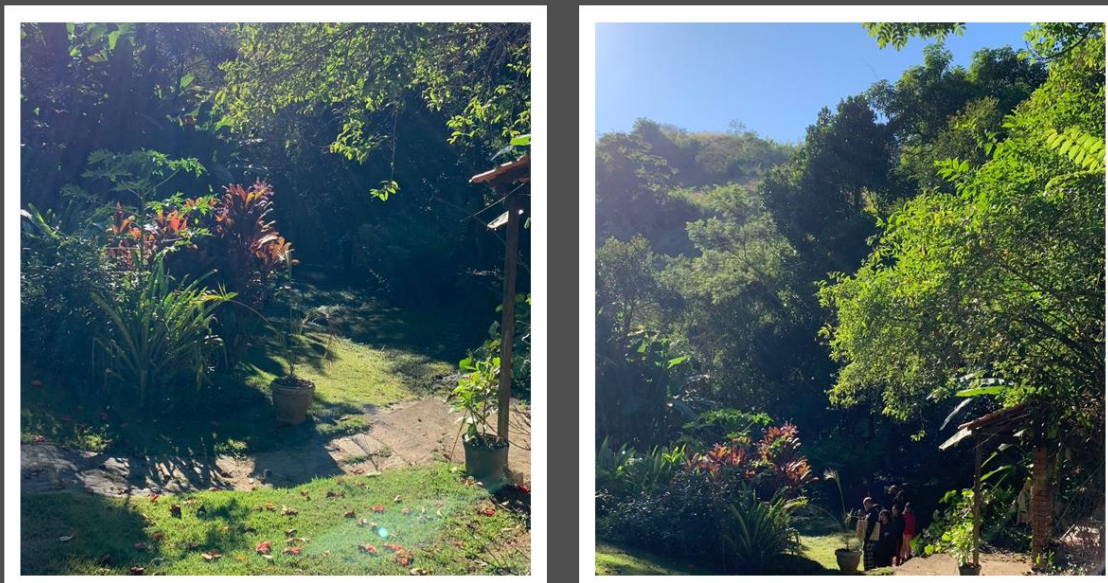


Figura nº 31 – Saneamento ecológico  
Imagens cedidas por Mariana Guedes

No entendimento dos participantes, o acolhimento e a disposição para o convívio da comunidade do quilombo da Boa Esperança foram muito relevantes para a potência formativa da vivência. Eles demonstraram confiança e vontade de compartilhar seu modo de vida, ensinando outra forma de ser e agir no mundo.

A comunidade não está totalmente afastada da sociedade moderna, visto que alguns membros buscam trabalho na cidade, que é pequena em comparação com uma metrópole, mas que já apresenta características urbanas. Mas eles ainda buscam manter sua cultura como, por exemplo, com a manutenção do grupo Raiz de capoeira. A própria capoeira já espelha também a relação com o sagrado, visto que a proximidade dessa arte com as religiões de matrizes africanas.

Outra colocação que merece ser apontada, é que parte dos alimentos são produzidos no próprio quilombo. Principalmente as hortaliças e a cana de açúcar que é utilizada para a feitura quebra queixo e rapadura. Então o valor dado à comida, não é apenas o econômico, é cultural.

O conteúdo acima, retirado da articulação entre o caderno de campo e as respostas dos questionários, foram o corpo de texto que, depois de unitarizados, foram agrupados e formaram a categoria Comunidade Acolhedora (tabela 9)

Quadro 4 – Categoria Comunidade Acolhedora

Comunidade Acolhedora	Dados
	Disponibilidade para a interação
	Afastamento do modo de vida moderno
	Relação com o sagrado
	Produção de alimentos/compra em pequenos produtores

Abaixo duas respostas que consolidaram a importância dessa categoria

“Considero importante que o momento no quilombo dure mais tempo, fiquei na expectativa de ouvir mais”.

“Dedicar um dia inteiro com a comunidade quilombola”.

Houve, nos questionários, sugestões quanto ao período da vivência. Foi levantado que três dias poderia ser entendido como um período curto e proposto um período maior. Entretanto, pelas observações e reflexões, entendemos que o período da vivência está diretamente relacionado com as possibilidades dos educadores ambientais em formação e que pode, por isso, sofrer grandes variações.

Segundo os questionários e as observações, as atividades realizadas durante a vivência foram elementos fundamentais, provocativos de reflexões e despertamentos que radicalizaram a potência formativa da experiência. Seu cuidadoso planejamento e execução são pontos que devem ser observados atenciosamente.

Considerando a análise das informações acima, foi criada a categoria a qual denominamos Estrutura da Vivência, por meio ainda da mesma metodologia utilizada na criação das categorias citadas anteriormente.

Abaixo algumas colocações retiradas dos questionários que embasam a criação dessa categoria:

“Continuar com todas as atividades que realizamos no fim de semana”.

“Gostei muito da dinâmica feita pelo Prof. Mauro”.

Outra ponderação relevante foi relativa ao número de participantes, o grupo era composto de onze membros, o que foi um número bom de acordo com as colocações dos participantes. Entretanto, assim como o período da vivência, esse ponto é bastante variável, considerando as possibilidades dos grupos interessados.

Por outro lado, a importância da diversidade existente no grupo foi observada várias vezes nas anotações de campo, assim como encontrada nas respostas aos questionários. O grupo era diverso em gênero, faixa etária, profissões e área de residência e essa característica foi entendida como capaz de elevar a potência formativa da vivência. Desta forma, as diversidades que podem ser encontradas nos grupos de educadores ambientais em formação em ComVivência Pedagógica serão os elementos que comporão a categoria Estrutura do Coletivo, ressaltamos que estamos tomando por base as diversidades encontradas no grupo que realizou essa vivência, as outras experiências poderão acrescentar ou suprimir essas diversidades, de acordo com o grupo, assim personalizando essa categoria (tabela 10).

Quadro 5 – Categoria Estrutura do Coletivo

Estrutura do Coletivo	Dados
	Diversidade de profissões
	Diversidade etária
	Diversidade de gêneros
	Diversidade de área residencial

Da análise dos questionários pudemos concluir que a ComVivência Pedagógica foi considerada pelos participantes uma potente proposta formativa, capaz de levar educadores ambientais à superação das armadilhas paradigmáticas que impõe limites às suas práticas em Educação Ambiental. E, por meio dessa análise construímos quatro categorias que nominaram quatro Ciclos Indicadores, constituintes do SAComP (tabela 11).

Quadro 6 - Categorias elaboradas a partir dos questionários e observações

CATEGORIAS
ESPAÇO FORMATIVO
ESTRUTURA DO COLETIVO
COMUNIDADE ACOLHEDORA
ESTRUTURA DA VIVÊNCIA

#### 4.1.2.3 Análise das entrevistas

As entrevistas foram realizadas com membros do GEPEADS já envolvidos com as experiências e com a elaboração da ComVivência. Realizamos entrevistas com três pessoas e as analisamos com os mesmos critérios das análises dos questionários.

Talvez por se tratar de um tema bastante internalizados pelos entrevistados e por fazerem parte de um mesmo grupo de pesquisa, as preocupações e prioridades deles apresentaram bastante semelhança e permitiram a criação de três categorias que, ou já foram criadas por meio da análise dos questionários e do caderno de campo, ou podem

ser agregadas sem esforço.

A primeira categoria criada foi a de lugar, isto é, ao espaço formativo. Os três entrevistados afirmaram que se deve ter muita atenção na escolha, pois esse deve possibilitar experiências radicalmente diversas do modo de vida moderno e em consequente do modo de vida do grupo de educadores ambientais em formação. Então foi colocado algumas características tais como: afastamento, pouco ou nenhum acesso às mídias de comunicação e informação, contato direto com a natureza.

Como podemos observar, são colocações bastante semelhantes às dos participantes da formação relatada. O que reforça a importância dessas características na escolha do espaço em que será realizada a experiência imersiva.

Dois dos entrevistados apontaram a importância do grupo. Para eles o grupo deve estar disposto para acolher as experiências que serão oferecidas, pois, conforme eles apontaram, o cotidiano das comunidades acolhedoras será radicalmente diferente do cotidiano dos componentes do grupo e isso pode causar algum nível de desconforto. Esse quesito está diretamente relacionado ao terceiro ponto, que foi assinalado pelos três entrevistados: o período pré vivência.

O período pré vivência, segundo os entrevistados, tem por objetivo que os componentes se conheçam e que tenham a oportunidade de receber informações acerca da proposta e da comunidade que os receberá, isso para eles é relevante, tendo em vista que alguns costumes podem impactar tanto, que podem causar desconfortos caso não haja uma preparação.

Abaixo vou transcrever três falas que refletem as preocupações dos entrevistados e que auxiliaram na composição do SAComP:

“O pessoal já deve se conhecer antes de ir, isso é bem... importante sabe? O grupo deve chegar na vivência preparado e não só se conhecer como também saber como vivem as pessoas do lugar para onde estão indo”.

“Olha, se eles não estiverem dispostos a vivenciar o diferente, querendo mesmo ver outro modo de viver, será difícil alguma transformação. A gente sabe que cada pessoa tem um nível de disponibilidade único, mas para essa experiência é preciso... disposição. Porque a proposta é viver no diferente para entender que é possível, então ... essa vivência ela vai ser feita em lugares isolados, as condições serão impactantes, que é o que se busca”.

“Pra mim um grupo com pessoas bem diferentes uma das outras é bom, por que a formação já começa logo na relação do grupo, a gente vive em bolhas sabe? Acho que sair dessa bolha faz bem, a gente vê o mundo, sabe?”

Com as análises dos materiais construídos realizadas, caminhamos para a elaboração do SAComP, acreditando que as bases desse sistema estavam elencadas nessa análise.

## 4.2 – A construção do Sistema de Acompanhamento

O sistema de acompanhamento/monitoramento da ComVivência Pedagógica, como já dito, tem dois objetivos distintos e complementares. O primeiro objetivo diz respeito aos indicadores que contribuem na aproximação das condições estruturantes para a realização de uma experiência vivencial de ComVivência Pedagógica, o que auxilia na consolidação de sua identidade, já o segundo objetivo será avaliar a potência formativa da proposta.

Sendo assim ele será estruturado em dois eixos: indicadores das condições da experiência e indicadores da potência formativa. Acreditamos que na complementaridade desses eixos, o sistema de acompanhamento auxiliará na afirmação da identidade da proposta de construção de um ambiente educativo transformador, ao mesmo tempo que terá a possibilidade de verificar sua potência formativa.

O SAComP estará organizado em seis ciclos. Cinco ciclos que apontarão e especificarão os indicadores de identidade da ComVivência Pedagógica e um ciclo verificador de potência formativa da proposta.

Se faz necessário ressaltar que o objetivo dos indicadores das condições da experiência e indicadores da potência formativa não tem a finalidade de restringir as realizações de vivências diversas, mas de apontar referências estruturantes para a realização da experiência que seja potencialmente significativa. Por outro lado, clarificamos que o monitoramento da potência formativa em um processo formativo para educadores ambientais, como o que está sendo elaborado, se relaciona diretamente com a necessidade de acompanhamento e refino desse processo, tendo em vista a complexidade inerente à formação humana.

Os ciclos indicadores das condições da experiência da ComVivência Pedagógica são: Ciclo Indicador Pré Vivência, Ciclo Indicador do Espaço Formativo; Ciclo Indicador de Estrutura do Coletivo; Ciclo Indicador da Comunidade Acolhedora e Ciclo Indicador da Estrutura da Vivência. Enquanto o ciclo indicador da potência formativa será denominado Ciclo Indicador de Potência Formativa Pós Vivência.

A partir da figura nº 32, abaixo, gostaríamos de simbolizar quão cíclico é o sistema de acompanhamento dessa proposta, como os ciclos se articulam e, também, gostaríamos que esse desenho refletisse o quão dinâmico e flexível ele é para que possa acolher a diversidade de possíveis experiências.

Entendemos que um sistema de acompanhamento de uma proposta formativa que pretende ser acolhedora da diversidade deve ser acolhedor em si. Falaremos de cada tópico cuidadosamente, sempre deixando claro, que os parâmetros aqui são referências ideais balizadoras de realidades possíveis, portanto permitindo uma flexibilidade para cada experiência formativa proposta. O objetivo da elaboração desse sistema está longe de ser o engessamento das potenciais oportunidades de experiências com a ComVivência Pedagógica, mas perto de um quadro idealizado para que elas aconteçam oferecendo a maior possibilidade de transformação e de elaboração de novas formas de pensamento.



Figura nº 32 – Esquema do SAComP

#### 4.2.1 Ciclo Indicador Pré Vivência

No Ciclo Indicador Pré Vivência (figura nº 33) faremos recomendações acerca do período a ser realizado antes da imersão, já com o grupo formado. É um ciclo especialmente relevante para o dinamizador da experiência, mas que impacta a todo o grupo, podendo elevar a potência formativa da vivência. É necessário, segundo a proposta metodológica, para a realização de encontros entre os participantes da experiência formativa, incluindo seu dinamizador<sup>20</sup>, que deverá liderar esses encontros.

Entretanto, necessário ressaltar que o dinamizador deve se preparar antes mesmo dos encontros Pré Vivência. Ele deve possuir conhecimento profundo da proposta e deve ter construído uma relação vivencial com a comunidade acolhedora que o tornará capaz de apresentá-la ao grupo de educadores ambientais em formação<sup>21</sup>.

Importante ressaltar que esse ciclo foi criado a partir da análise do caderno de

<sup>20</sup> A ComVivência Pedagógica pode ser dinamizada por uma ou mais pessoas, no texto vamos nos referir ao dinamizador para facilitar a escrita e o entendimento do texto.

<sup>21</sup> Importante destacar que entendemos que o(s) dinamizador(es) também são educadores ambientais em formação, pois todos estamos em permanente formação; entretanto, para auxiliar a fluidez do texto, nos referiremos como grupo de educadores ambientais em formação aos que não estão fazendo parte da dinamização da experiência.



campo e das entrevistas. Esses dois materiais deixaram claro que o período pré imersão é relevante para agudizar a potência formativa da proposta.



Figura nº 33 – Ciclo Indicador Pré Vivência

Não determinaremos um número necessário de encontro, visto que isso estará relacionado com as características do grupo, o que vamos apontar são seus objetivos mínimos: apresentação dos participantes, apresentação da proposta formativa ComVivência Pedagógica e apresentação da comunidade acolhedora.

Cada objetivo citado tem importância para fortalecer a possibilidade formativa da proposta. A apresentação dos participantes é fundamental para o início da construção de laços de cuidado, apoio e confiança que serão indispensáveis para o convívio mais intenso que acontecerá posteriormente.

É nesse momento, de reconhecimento, que os participantes observarão a diversidade, os limites e as expectativas de cada um, assim como terão oportunidade de desenvolver a confiança necessária para um grupo que pretende se aventurar em uma experiência significativa, que seja o mais radicalmente possível alternativo ao modo de vida moderno. O conhecimento por meio do diálogo calmo e afetivo, composto de falas sinceras e escutas cuidadosas é capaz de construir o nível de confiança preciso para o convívio futuro.

Sugerimos, que no encontro em que se fizer a apresentação dos participantes, solicite-se a elaboração de um mapa mental com o seguinte eixo: “Atividades realizadas por educadores ambientais”, e oriente-se a complementarem com atividades que eles já façam ou que entendem que deve fazer parte desse conjunto. Dessa forma teremos material para analisar os vieses de atividades que os participantes consideram estar no escopo das atividades de um educador ambiental.



A apresentação da proposta é outro objetivo fundamental para fortalecer as bases da experiência vindoura, principalmente seus Componentes Pedagógicos e seus Princípios Formativos, que são provocadores das transformações desejadas.

É importante salientar que esse ciclo proporciona a percepção da diferença entre a proposta imersiva da ComVivência Pedagógica e outras imersões e experiências, como as de ecoturismo<sup>22</sup> por exemplo, estabelecendo a identidade da vivência como uma proposta formativa para educadores ambientais. A apresentação deve ser realizada pelo dinamizador da vivência, estabelecendo com o grupo o estudo prévio da proposta, para que no momento da imersão estejam cientes das intencionalidades formativas para debates posteriores na etapa de consolidação.

O terceiro objetivo é também essencial para o melhor aproveitamento da proposta formativa. O conhecimento da comunidade acolhedora<sup>23</sup> é um aspecto que deve ser abordado com cuidado e transparência, tendo em vista que a proposta é conviver com povos que se mantêm em um modo de vida alternativo ao modo de vida moderno e que o grupo em formação irá conviver com esse povo para, intencionalmente, (re)aprender com eles, reconstruindo sentidos, e experimentando a possibilidade desses outros modos de viver, de humanos entre si e com outros componentes do meio ambiente.

Esse último objetivo previne desrespeitos involuntários ao modo de vida da comunidade. Suas crenças, cerimônias, rituais, seus ritos de alimentação e de higiene, suas formas de se relacionar entre si, entre outros aspectos mantidos e valorizados, devem ser respeitados e acolhidos, nos despojando de uma visão julgadora a partir da realidade da modernidade. Somente dessa forma poderá haver aprendizado e formação adequada, pois o almejado, nessa proposta, é perceber, por meio da interação com a comunidade acolhedora, alternativas ao modo de vida moderno. As informações acerca da comunidade acolhedora devem ser material de apresentação realizada pelo dinamizador da vivência, que como afirmamos anteriormente, é desejável ter, antecipadamente, construído uma relação fraterna, de respeito e amorosidade, com a Comunidade Acolhedora, sendo assim capaz de partilhar com o grupo esse conhecimento.

Ressaltamos que a ComVivência Pedagógica não se propõe a levar conhecimentos para a Comunidade Acolhedora, mas a partilha cuidadosa desses, numa perspectiva de interculturalidade. Entretanto o objetivo essencial é vivenciar intencionalmente acerca do modo de vida da comunidade acolhedora de maneira a permitir o entendimento de que essas outras maneiras de relacionamentos sociais são possíveis e que podem indicar caminhos de outros modos de vida de convivência sustentável.

Considerando esse período de preparação e atendendo a esses três objetivos, entendemos que a formação tem chances de acontecer mais próximo às condições que possibilitam o melhor aproveitamento de sua capacidade formativa. Lembramos que o número de encontros deve ser o necessário, tendo em vista as especificidades de cada grupo, assim como considerando que não se deve ter pressa na realização da ComVivência Pedagógica, ressaltando que o ritmo acelerado é uma característica da sociedade moderna que desconsidera o cuidado que há de se ter na construção formativa do educador ambiental.

---

<sup>22</sup> O ecoturismo é uma experiência junto a natureza, que pode estar associado ao conceito de Desenvolvimento Sustentável e que prevê a utilização da natureza como recurso para promover o bem estar do ser humano, tendo bases no conservacionismo.

<sup>23</sup> A ComVivência Pedagógica pode ser adaptada também para além de povos e comunidades que tenham o modo de vida diverso da sociedade moderna, como em experiências imersivas que provoquem vivências em tempos e espaços diversos da modernidade, como foram as experiências da realização do Caminho de Santiago como processo formativo.

#### 4.2.2 Ciclo Indicador do Espaço Formativo

Antes de iniciarmos a elaboração do que seja, para nós e neste momento, as características do espaço formativo capaz de acolher uma experiência da ComVivência Pedagógica, se faz necessário diferenciar o Espaço Formativo do Ambiente Educativo.

Granier (2022, p. 60), em sua tese de doutorado, sob a orientação do Professor Mauro Guimarães, define o que é o ambiente educativo:

Tem relevância destacar que, nos pressupostos teórico-metodológicos da proposta, o ambiente educativo não é concebido como contexto físico em si, mas sim como espaço subjetivo, onde se entretecem as relações entre os sujeitos em formação e o mundo, na experiência de um “ComViver” diferenciado. Ou seja, o ambiente educativo refere-se ao movimento interrelacional que se constrói na e pela “ComVivência” entre os educadores ambientais em formação e o contexto, a partir da práxis individual e coletiva resultante desta experiência vivencial.

O ambiente educativo se refere ao ambiente subjetivo construído por meio das interações que ocorrem durante a experiência da ComVivência Pedagógica. Essas relações se dão provocadas pelos Princípios Formativos que orientam a proposta formativa, que já foram explorados nesse texto e que estão consolidados.

As relações que constroem o Ambiente Educativo devem ser “temperadas” por algumas características que possibilitem a formação do indivíduo quanto sujeito crítico e autônomo e que ao mesmo tempo é sensível a coletividade que compõe a teia da qual faz parte.

Não iremos nos estender demasiadamente na explicação do que seja o ambiente educativo, levando em consideração que esse conceito pode ser, também, acessado por meio do artigo de Guimarães e Granier (2017).

Por outro lado, o Ciclo Indicador do Espaço Formativo (Figura nº 34) traz características objetivas, físicas, concretas, materializáveis. Esse ciclo foi elaborado considerando as análises do caderno de campo, dos questionários e das entrevistas.



Figura nº 32 – Ciclo Indicador Espaço Formativo

A característica mais recorrente nas colocações dos participantes, além de ser a mais relevante também nas observações de campo e nas entrevistas é o afastamento das cidades para encontrarmos esse Espaço Formativo. Pois que esse afastamento<sup>24</sup> permite menos influência na vivência do modo de vida da sociedade moderna, que está mais explícito no espaço urbano, além de oportunizar a relação mais intensa com os outros seres da natureza menos impactados pelas ações humanas de transformação do meio ambiente.

O afastamento do Espaço Formativo nos permite o reencontro com o natural e o reencontro do natural em nós. Os sons da natureza, muitas vezes calados pelos altos níveis de poluição sonora dos centros urbanos é a trilha sonora perfeita para a ComVivência Pedagógica. Lugares afastados do meio urbano nos deixam ouvir os sons dos animais, do vento quando balançam as árvores, até mesmo o barulho da chuva soa diferente em locais assim.

Também podemos sentir os cheiros da natureza, que nesses locais não são encobertos pela poluição advinda dos transportes e seus combustíveis, das fábricas e suas fumaças. Podemos sentir o cheiro das folhas e flores, das cascas das árvores e, surpreendentemente, do nosso próprio corpo, cada pessoa tem um cheiro particular e suave que se perde facilmente entre tantos que nos envolvem no cotidiano das cidades grandes.

Observamos ainda que é mais fácil, em lugares afastados, termos contato diretamente com o solo, pois neles não há a cultura do asfaltamento ou outras coberturas do solo, então pisar e tocar a terra na qual andamos também é um diferencial que proporciona maior intimidade com os outros seres naturais, provocando assim um despertar de nossa própria essência natural.

Ter espaço para plantio, também é uma característica desejável no Espaço Formativo, pois oportuniza a lida na terra e pode ser um diferencial que radicalize mais a experiência e eleve a potência formativa da proposta, visto que nas grandes cidades não é comum encontrar a prática do cultivo de alimentos.

Outra característica considerada importante, é a relação diferenciada que esses locais afastados podem proporcionar com a água. Nessa realidade é comum que a água não chegue por meio de encanamentos, assim como nas cidades urbanas. Há, não raramente, um rio, riacho, ou manancial próximo ao local, fazendo com que a relação seja radicalmente diferente.

A água é para o ser humano um elemento fundamental para a vida, entretanto nas cidades urbanas, nossa relação com esse elemento é superficializada desde que ela chega até nós limpa por meio de encanamentos e se afasta de nós suja por outros encanamentos. A relação se torna apenas utilitarista, mas nossos corpos são formados, aproximadamente, por setenta por cento de água, então esse elemento nos compõe e nossa relação com ele, certamente, deveria ser uma relação de cuidado. A relação de cuidado nos faz responsáveis pela água e a dinâmica entre nós e a água pode se transformar de utilitarista à interdependente. A água é um dos componentes de nossa teia de vida e com ele devemos nos relacionar muito mais profundamente do que como um recurso criado para nosso uso.

Outra peculiaridade dos locais afastados que foi registrada pelos participantes foi o menor acesso às tecnologias de comunicação e informação, em suma, a dificuldades de sinal de internet, telefonia e por vezes de rádio e televisão. Dessa forma deixamos de ser inundados de informações que muitas das vezes nos ocupam, preocupam e nos

---

<sup>24</sup> Quanto maior o afastamento do modo de vida da sociedade moderna, maior a potencialidade no ambiente educativo de provocar um desejado choque de realidade no processo formativo.

sequestram o tempo e a vida. Deixamos claro que não somos contra as tecnologias de comunicação e informação, apenas entendemos que não podemos nos deixar imobilizar por elas. Pois a vida acontece no real, no natural e é nesse real e natural que devemos manter a nossa atenção e nosso cuidado.<sup>25</sup>

Não estar cativo dos meios de comunicação e informação traz, no início da vivência uma inquietação, como uma abstinência, entendemos ser natural pois estávamos, até então, submersos no modo de vida moderno, no qual estar informado, ter opinião sobre tudo e estar sempre acessível são condições hipervalorizadas. Mas depois que o espanto inicial passa, é estranhamente libertador. Percebemos que essas condições não são imprescindíveis à vida, e que, algumas vezes, é exatamente o contrário essas condições nos sequestram a vida, pois nos sequestram o tempo.

A Postura Conectiva, motivada pelas condições do Espaço Formativo com as características expostas acima, provoca o desadormecer dos nossos sentidos e, apesar do isolamento espacial, nos (re)conectamos com o todo e conosco mesmo, pois as tecnologias de comunicação e informação nos conectam com o distante, muitas vezes, invisibilizando o que está próximo. Como se olhássemos o mundo através de binóculos. Esse olhar para o distante, pode nos emocionar, mas também nos paralisa, visto que o alcance das nossas ações, muitas vezes, não chega até a paisagem vista. Entretanto o olhar para o que está próximo, com atenção e dispostos ao cuidado, é algo que promove transformação local e toda transformação local é também global, tendo em vista as relações complexas existentes na teia de vida em que nos encontramos. Não podemos esquecer que quando plantamos uma árvore em nosso quintal, estamos plantando uma árvore no mundo.

Esses, até o momento, são os aspectos do Espaço Formativo, que podemos apontar como relevantes para propiciar uma experiência de ComVivência Pedagógica mais próximo às condições que permitam a radicalidade necessária à vivência formativa capaz de provocar a transformação pretendida aos educadores ambientais em formação.

#### **4.2.3 Ciclo Indicador da Estrutura do Coletivo**

O Ciclo Indicador da Estrutura do Coletivo (figura nº 35) aponta algumas características do grupo de educadores ambientais em formação que necessitam de especial atenção para que se possa elevar o índice de radicalidade<sup>26</sup> do processo formativo, lembrando que quanto mais radicalmente a imersão for diversa do modo de vida do cotidiano dos participantes, mais terá a possibilidade de provocar e manter as transformações necessárias à formação pretendida.

Um dos fatores observados é o número de participantes. É necessário que o número de participantes seja suficiente para acolher diversidade, entretanto não pode ser um número muito elevado, pois muitos participantes podem dificultar a convivência mais cuidadosa entre eles, fazendo com que se formem subgrupos que não são desejados nas experiências de ComVivência Pedagógica.

Outro transtorno trazido pelo número muito elevado de participantes é o impacto

---

<sup>25</sup> Dessas observações nos leva a orientação de que limitar o acesso aos meios de comunicação e informação, quando esses estão disponíveis na imersão do Espaço Formativo, é uma forma de potencializar o choque de realidade pretendido.

<sup>26</sup> O índice de radicalidade é uma ferramenta para auxiliar aos dinamizadores na análise das vivências propostas. É uma forma de sistematizar e materializar o que chamamos de choque de realidade. No item 4.3.1 será apresentado esse quadro com algumas orientações para sua utilização.

na Comunidade Acolhedora, pois não podemos esquecer que estaremos em uma imersão de aprendizado intencional em uma comunidade afastada do modo de vida moderno, o acréscimo de muitas pessoas nessa comunidade pode causar impactos negativos de desconfortos e dificultar o relacionamento entre os educadores ambientais em formação e os membros da comunidade, o que muito temerário para a formação intencionada.

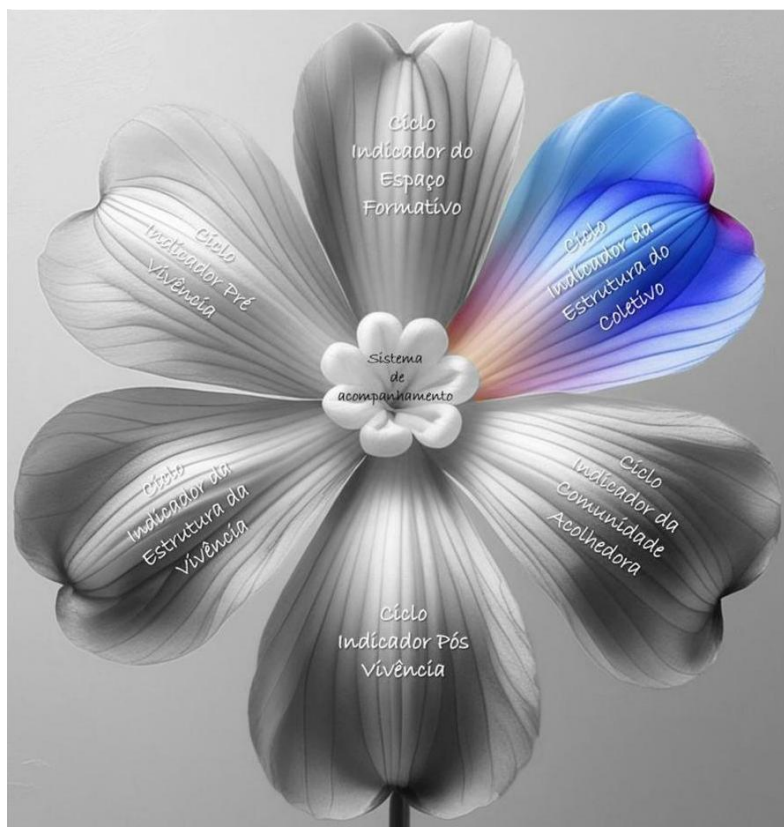


Figura nº 35 – Ciclo Indicador Estrutura do Coletivo

Por outro lado, um número muito pequeno de participantes restringe a possibilidade desse grupo conter a diversidade adequada à ComVivência Pedagógica. A diversidade do grupo é importante para elevar o índice de radicalidade da experiência, tendo em vista que o modo de vida moderno faz com que os indivíduos convivam, na maior parte do tempo, em grupos homogêneos, levando em consideração o pouco tempo livre das atividades produtivas para se manter contato com pessoas que tenham trabalhos, gostos e objetivos, entre outros aspectos, diferentes.

Podemos apontar algumas formas de diversidade que entendemos ter capacidade para elevar o nível de radicalidade da experiência:

- Diversidade de profissões, interpretemos que cada atividade profissional auxilia no desenvolvimento de habilidades intelectuais, físicas e emocionais diferentes. No convívio, fora do cotidiano da sociedade moderna e orientado pelo Princípios Formativos da ComVivência Pedagógica, essa diversidade pode promover a valorização e o respeito pelas habilidades desenvolvidas por cada um dos participantes, além de demonstrar que na diversidade o coletivo fica mais forte para o enfrentamento de desafios.

- Diversidade etária, entendemos que essa diversidade enriquece a potencial transformador da experiência, pois durante as atividades teremos oportunidade de desconstruir estereótipos construídos pelo etarismo<sup>27</sup> da sociedade moderna. Estereótipos

<sup>27</sup> Etarismo é a discriminação e preconceito por conta da idade que constrói estereótipos prejudiciais a

tais como a sabedoria total trazida pela idade e a aptidão dos jovens para as atividades físicas mais ousadas podem ser desconstruídas no convívio atencioso e respeitoso do coletivo.

- Diversidade de gêneros<sup>28</sup>, essa diversidade agrega à radicalidade da experiência tendo em vista que a sociedade moderna está saturada de preconceitos de gênero que acarreta a elaboração de estereótipos distantes da realidade da pluralidade existente. A convivência com um coletivo que apresenta diversidade de gêneros auxiliará na desconstrução desses estereótipos, na valorização e no respeito imprescindível para uma sociedade que se pretende socioambientalmente saudável.

- Diversidade de área residencial, essa diversidade é surpreendentemente benéfica para a vivência, considerando que os locais de moradia oferecem acesso a oportunidades de atividades, contatos e rotinas diferenciadas umas das outras. Portanto, pessoas que residem em capitais tem experiências diferentes das que residem nas áreas metropolitanas e das áreas interioranas. Essa diversidade promove a valorização e respeito às experiências diferenciadas, além de enriquecer o aprendizado coletivo.

Outra característica a ser observado no grupo de educadores ambientais em formação é a expectativa de cada membro do grupo. A expectativa está diretamente relacionada ao conhecimento da proposta formativa ComVivência Pedagógica. As expectativas podem estar em níveis diferentes, entretanto devem estar correlacionadas com a formação. Expectativas relacionadas somente a conhecimento de lugares distantes, ou ao descanso e entretenimento, devem ser superadas por expectativas formativas durante os encontros do período de Pré Vivência.

Acreditamos que essas características relatadas acima, se consideradas na construção do grupo de educadores ambientais em formação, poderão fomentar a radicalidade da vivência e proporcionar uma formação capaz de motivar a criticidade acerca da falsa homogeneidade que caracteriza a sociedade moderna e assim provocar as transformações no modo de vida dos educadores ambientais em formação.

#### **4.2.4 Ciclo Indicador da Estrutura da Vivência**

O Ciclo Indicador da Estrutura da Vivência (figura nº 36) orienta para algumas características a serem observadas na organização da vivência e o primeiro aspecto trazido nesse tópico é o período da experiência de ComVivência Pedagógica. Esse ponto foi elencado pelos participantes de experiências anteriores e nos fez entender a sua importância. Compreendemos que um período pequeno restringiria a possibilidade de aprendizado pela convivência entre os membros do coletivo e desse com a comunidade acolhedora, por outro lado um período grande poderia deixar a proposta menos democrática, considerando os compromissos dos possíveis interessados, e a uma das intenções da proposta que é alcançar o maior número de sujeitos possível.

O período também é importante para que os ciclos artificiais impostos pelos inúmeros “bips” dos aparelhos eletrônicos que comumente regem nossos tempos e atividades sejam substituídos por ciclos naturais. Seguir ciclos naturais nos (re)harmoniza com a natureza em nós.

---

sociedade. Não iremos aprofundar o tema, por não ser o objetivo dessa tese e ser um assunto muito complexo que ocuparia grande parte desse texto.

<sup>28</sup> A identidade de gênero é outro tema muito amplo e complexo para ser abordado aprofundadamente nesse texto, visto que para além do feminino e do masculino existe inúmeras possibilidades de identidades de gênero.



Figura nº 36 – Ciclo Indicador Estrutura da Vivência

No entanto, como já colocado anteriormente para o número de participantes, o período da vivência está relacionado, intimamente, com as possibilidades dos grupos proponentes da experiência, cabendo a cada coletivo em formação planejar cuidadosamente o período que melhor atenda aos seus componentes.

O outro aspecto, bastante relevante é a organização das atividades que devem ser provocadas pelos Princípios Formativos e que deverão propiciar a formação esperada. Essas atividades devem ser planejadas cuidadosamente pelo dinamizador da vivência.

Para o planejamento dessas atividades, é de extrema importância a observação dos sete Componentes Pedagógicos da ComVivência Pedagógica que foram desenvolvidos por Viana (2023), sob a orientação do Professor Mauro Guimarães, são eles:

- Acolhimento: atividades que consolidem o coletivo com amorosidade, ressaltando a importância do cuidado entre os participantes e dos participantes com o todo.

- Ressignificação: atividades que auxiliem na superação do pensamento disjuntivo da sociedade moderna, que provocam a competitividades, alcançando novos valores fundantes de relações mais sustentáveis.

- Práticas diferenciadas: atividades que promovam o exercício da criatividade superando o automatismo da sociedade moderna, assim como superando também a hipervalorização da racionalidade.

- Resgate da essência: atividades que resgatem o natural em nós e que ajudem a superar o antropocentrismo imposto pela sociedade moderna.

- Ruptura paradigmática: atividades que auxiliem a desvendar as estruturas da



sociedade moderna que promovem o isolamento e a hierarquização.

- Tempo de hiperdistração: atividades que promovam a percepção de quanto nosso tempo está sendo sequestrado pelas tecnologias de comunicação e informação e que auxiliem a valorização das relações reais, profundas e essenciais para nosso equilíbrio.

- Referencialidade intercultural: atividades que permitam a interação entre pessoas com visões de mundo diferenciadas, auxiliando na desconstrução de conceitos pré-estabelecidos e na valorização do que é diverso.

#### 4.2.5 Ciclo indicador da Comunidade Acolhedora

O Ciclo Indicador da Comunidade Acolhedora (figura nº 37) também é especialmente importante para o dinamizador da vivência. A escolha da Comunidade que acolherá a vivência deve ser feita com muito cuidado e considerando alguns aspectos importantes para o sucesso da experiência.

O primeiro aspecto que iremos reportar é a disponibilidade dos membros da Comunidade Acolhedora para aceitar a vivência e ensinar seu modo de vida por meio do convívio com os educadores ambientais em formação. Para isso, a Comunidade Acolhedora deve ter sido contatada anteriormente para estabelecer laços de confiança e se colocado a disposição para isso. Entendemos e respeitamos as comunidades que não queiram esse tipo de relação e elas devem ser atendidas quanto a isso.



Figura nº 37 – Ciclo Indicador da Comunidade Acolhedora



Outra característica que deve ser considerada é o quanto a Comunidade Acolhedora se mantém distante do modo de vida moderno. Entendemos que a globalização dos meios de comunicação e informação tem, a cada dia, infiltrado esse modo de vida em áreas cada vez mais afastadas territorialmente, entretanto há comunidades que escolhem se manter distantes, resistindo culturalmente, e essas são as que tem mais potencialidade pedagógica, pela possibilidade de se manter com seu modo de vida diverso.

Não estamos criticando as comunidades que aderiram em parte ou totalmente ao modo de vida moderno, apenas apontando que essas apresentam um grau de radicalidade menor no que concerne a formação proposta pela ComVivência Pedagógica.

Outro ponto a ser destacado é que pode elevar o índice de radicalidade da vivência, é quando a Comunidade Acolhedora possui relação com o sagrado ligada à sua ancestralidade. Conhecer e experimentar a forma com que a Comunidade Acolhedora lida com suas crenças religiosas pode desconstruir preconceitos e justificar o respeito que essas comunidades demonstram com os outros seres do meio ambiente.

Por exemplo, se a vivência for realizada em uma comunidade quilombola, em que a religiosidade, isto é, a relação com os deuses, for candomblecista, os educadores ambientais em formação poderão constatar que os deuses têm relação direta com os elementos naturais. Então se respeitará, cuidará e reverenciará as cachoeiras não somente porque ela leva água para a comunidade, mas porque ali habita, cuida, protege e ordena uma deusa chamada Oxum. A cachoeira não é só uma queda d'água, mas um espaço sagrado. Assim como as florestas que são protegidas, cuidadas e dirigidas pelo orixá chamado Oxóssi. Então a floresta não é entendida como um recurso, mas entendida como a habitação de um deus. Desrespeitar ou destruir a floresta é desrespeitar Oxóssi.

Nesse contexto, a relação dessa comunidade com os elementos naturais se mostrará muito diversa da relação encontrada da sociedade moderna que entende esses elementos como recursos produtivos. Conviver com uma comunidade com essa característica proporcionará aos educadores ambientais em formação a oportunidade de (re)construir em si a possibilidade de uma relação diferenciada com os outros seres da natureza, embasada no respeito, reverência e cuidado, entendendo a interdependência existente entre os seres componentes do meio ambiente.

Outra característica que pode impulsionar o índice de radicalidade da experiência é a relação que a Comunidade Acolhedora estabelece com a alimentação. Consideramos que quando a comunidade produz os próprios alimentos, oportuniza aos educadores ambientais em formação o acompanhamento dessas atividades que são tão raras na sociedade moderna, tendendo a transformar a relação desses com sua própria alimentação no cotidiano. Perceber o tempo que é necessário para o desenvolvimento de uma semente, compreender o cuidado necessário a esse desenvolvimento, despertar para o fato que os alimentos comprados no mercado têm sua origem bem longe dali.

Caso a Comunidade Acolhedora não tenha produção de alimentos, uma alternativa é se abastecer a partir de pequenos produtores próximos. Conhecer os produtores dos alimentos, sendo eles parte da comunidade acolhedora ou pequenos produtores da região, foi considerado de grande potencial transformador. Acostumados a encontrar os alimentos nos grandes mercados, em sua maioria industrializados, o contato com produtores e até mesmo, se possível, o acompanhamento da produção, transforma a relação com o alimento, se valoriza mais esse alimento, não o valor monetário, mas o valor socioambiental, provocando maior cuidado com a alimentação, se atendo mais ao desperdício e a qualidade dos alimentos.

O acompanhamento da produção dos alimentos tem o potencial de nos (re)ligar aos ciclos da terra, períodos de plantio, de espera e de colheita. Respeito aos tempos naturais, pode nos ensinar a respeitar também o tempo de nossa vida, nos desacelerando e nos levando a zelar pelo bom aproveitamento do tempo de vida que temos.

A alimentação ser realizada em coletivo também é uma característica bastante relevante. Esclarecemos que comer no coletivo não é apenas comer no mesmo ambiente que o outro, pois assim se faz em restaurantes, onde podemos comer com dezenas de pessoas e estarmos terrivelmente sós. Comer do coletivo é partilhar o alimento, partilhar o trabalho necessário para que a refeição esteja à disposição, partilhar conversas e sensações. Essa postura conectiva desconstrói o individualismo e o isolamento estabelecido pela sociedade moderna. Também motiva a reflexão crítica, pois na partilha de alimentos ninguém fica com pouco e ninguém fica com muito, todos se satisfazem.

Outra característica interessante de se buscar na Comunidade Acolhedora é a sua relação diferenciada com a água. Como dissemos no Ciclo Indicador Espaço Formativo, a água é elemento essencial à vida, entretanto nas grandes cidades essa relação se torna apenas utilitarista, a água é vista, assim como outros entes da natureza, como recurso. Mas essa relação precisa se aprofundar e complexificar, precisamos perceber a nossa dependência diante desse elemento. E para despertar essa necessidade, conviver com um povo que tenha relação diferenciada, é bastante relevante.

Para melhor entendimento sobre essa questão, buscaremos a narrativa do povo Pataxó sobre o surgimento do primeiro indígena. Essa narrativa conta que um dia uma nuvem surgiu em um céu azul e logo essa nuvem se transformou em chuva. Quando a chuva estava terminando, o último pingo de água se transformou no primeiro indígena. (Barros, 2021: p. 109) Essa linda narrativa reflete a relação indissociável entre o povo Pataxó e a água. A água para eles não é um recurso ou apenas um elemento da natureza, ela é o nascedouro da vida.

Entendemos que, até o momento, essas características, se observadas, poderão manter alto índice de radicalidade da vivência impactando benéficamente a potencialidade formativa da ComVivência Pedagógica.

#### **4.2.6 Ciclo Indicador Pós Vivência**

Esse ciclo orienta as atividades realizadas após a imersão, elas são relevantes, tendo em vista que a formação não termina ao final da experiência imersiva. A intenção da ComVivência Pedagógica é alcançar a práxis do educador ambiental e o Ciclo Indicador Pós Vivência (figura nº 38) avalia esse alcance e consolida a formação. Esse ciclo foi elaborado com base nas observações e nos questionários.

Importante reforçar que o objetivo da proposta formativa para educadores ambientais ComVivência Pedagógica é formar educadores ambientais críticos capazes de manter sua práxis afastada das armadilhas paradigmáticas que podem limitar e até mesmo anular os resultados de suas tentativas de formação.

A ComVivência Pedagógica não apresenta um público-alvo, todos aqueles que estão interessados em se formar educadores ambientais são bem-vindos à vivência, considerando a urgência na democratização das discussões acerca dos temas socioambientais em uma sociedade que já percebe as consequências negativas do modo de vida da sociedade moderna.

Frisamos que entendemos educadores ambientais como seres em constante formação, pois as transformações sociais são perenes e sempre apresentam novos desafios aos educadores ambientais, que devem buscar acompanhar a realidade do contexto vivido, para ter meios de superar esses desafios.



Figura nº 38 – Ciclo Indicador Pós Vivência

O Ciclo Indicador Pós Vivência é uma ferramenta para que possamos verificar o potencial transformador de cada experiência de ComVivência Pedagógica. Sugerimos a realização de três encontros, entretanto esse número pode variar de acordo com a necessidade do coletivo em questão. Sugerimos um encontro tendo se passado uma semana da vivência, o segundo encontro tendo se passado duas semanas e um terceiro encontro tendo se passado trinta dias da vivência.

O primeiro encontro dessa fase irá avaliar os impactos mais radicais percebidos pelos participantes. Nesse encontro o coletivo pode verificar alguns indicadores importantes, tais como: se as expectativas foram alcançadas; se a vivência despertou vontade de transformação; se a vivência descortinou armadilhas paradigmáticas em que os participantes estavam presos inconscientemente. Importante esse encontro ser gravado para posterior análise pelo dinamizador, podendo ser material para compor os arquivos da proposta pedagógica.

O segundo encontro será para avaliar a permanência da intenção de transformação verificada no primeiro encontro e ainda se essa intenção se materializou em mudança de ações frente ao cotidiano reencontrado após a vivência. Outro objetivo desse encontro é auxiliar para que as intenções transformadoras permaneçam despertas, tendo em vista que o retorno a submersão na sociedade moderna e seu modo de vida pode adormecer essas intenções.

O terceiro encontro avaliará as ações transformadas. Nesse encontro poderá ser elaborado um mapa mental que tenha como eixo “Atividades realizadas por educadores

ambientais”. E poderá conter atividades realizadas, ou pretendidas por eles após a vivência, ou atividades que eles entendem, após a vivência, serem atividades de educadores ambientais.

Por exemplo, a comparação entre um mapa mental elaborado no encontro de apresentação com o mapa mental elaborado no terceiro encontro do período pós vivência refletirá a potência transformadora da experiência e deve ser material de análise pelo coletivo e, em especial, pelo dinamizador.

Escolhemos o mapa mental como ferramenta de verificação de potência transformadora da vivência, considerando que ele permite a criatividade, superando a forma de pensamento linear, sendo capaz de refletir emoções, sentimentos e pensamentos, por meio de escritas ou desenhos, desta forma dando oportunidades de demonstração de importância dos elementos que o compõe por meio de cores, de tamanhos e de intensidade. Segundo Gomes, Bastos e Lima (2021):

O Mapa Mental tem início de uma ideia central que pode ser escrita ou representada por um desenho. A partir disso são desenhadas ramificações para outras ideias que tenham associação com a ideia central ou ideia anterior.

Tendo os dois mapas mentais o mesmo eixo, será de fácil observação as transformações refletidas na comparação entre o primeiro e o segundo mapa. E a partir dessa observação será possível verificar o potencial formativo da proposta assim como verificar possibilidades de elaboração de novos caminhos para a ComVivência Pedagógica em caso de necessidade constatada.

#### 4.3 O Sistema de Acompanhamento da ComVivência Pedagógica



Figura nº 39 – Ciclo de Acompanhamento da ComVivência Pedagógica

Entendemos, nesse momento, que o conjunto das pétalas de nosso Sistema de Acompanhamento (figura nº 39 acima) é capaz de consolidar a identidade da proposta formativa da ComVivência Pedagógica, assim como é capaz de verificar a sua potência formativa. Podemos observar a interdependência entre os elementos do sistema de acompanhamento e isso é uma característica esperada, quando levamos em consideração a complexidade necessária a um sistema de acompanhamento de uma proposta formativa para educadores ambientais. Os elementos constituintes do sistema precisam dialogar entre si, pois se assim não for, corremos o risco de elaborarmos um todo formado de pontos isolados, o que teria como consequência a linearidade da proposta o que não é o que se espera do sistema.

Reafirmamos a dinâmica do sistema de acompanhamento que, com a sua aplicação ao longo dos processos formativos vindouros, pode ganhar mais pétalas, perder pétalas ou modificar no decorrer das experiências, o que no entendimento complexo não é uma fragilidade e sim flexibilidade que acolhe a diversidade das experiências formativas de ComVivência Pedagógica.

#### 4.3.1 Quadro de Índice de Radicalidade

O Quadro de Índice de Radicalidade (tabela 12) é uma ferramenta, criada por nós, que permite ao dinamizador observar o quanto a vivência proposta está mais próxima, ou mais distante das condições que podem agudizar a potência formativa da ComVivência Pedagógica, considerando que ela tem como base o oferecimento de uma experiência significativa radicalmente diferenciada do modo de vida moderno.

Entendemos que esse índice é perceptivo, entretanto na intenção de facilitar a observação e a análise vamos propor esse quadro que, no momento, reflete essas condições.

O Quadro vai apresentar as condições elencadas no texto, organizadas a atender os Ciclos Indicadores descritos anteriormente. Para cada elemento encontrado na proposta de vivência, o dinamizador deve colorir no espaço em branco da seguinte forma: se a proposta atender a condição o dinamizador pintará de vermelho, já no caso de não atender, pintará de verde. Após a finalização, o dinamizador poderá, observando o quadro, verificar se sua proposta está com o Índice de Radicalidade intenso, médio ou brando. Ressaltamos que quanto mais vermelho estiver o quadro quando finalizado, mais a proposta estará atendendo às condições retratadas no SAComP.

Quadro 7 – Quadro de Índice de Radicalidade

Ciclos Indicadores	Aspectos relacionados	Cor
Pré Vivência	Encontro de Apresentação dos participantes	
	Encontro de Apresentação da Proposta	
	Encontro de Apresentação da Comunidade Acolhedora	

Quadro 7 – continuação

<b>Espaço Formativo</b>	Afastamento de cidades	
	Proximidade com o natural	
	Possuir fonte de água próximo (rio, nascente...)	
	Possuir solo descoberto (sem pavimentação)	
	Pouco acesso às tecnologias de informação e comunicação	
<b>Estrutura do Coletivo</b>	Diversidade de profissões	
	Diversidade etária	
	Diversidade de gêneros	
	Diversidade de área residencial	
<b>Estrutura da Vivência</b>	Período	
	Atividades	
<b>Comunidade Acolhedora</b>	Disponibilidade para a interação	
	Afastamento do modo de vida moderno	
	Relação com o sagrado	
	Produção de Alimentação/compra em pequenos produtores	
<b>Pós Vivência</b>	Encontro de avaliação de impactos	
	Encontro de avaliação de permanência de intenções transformadoras	
	Avaliação de ações transformadas	

Importa esclarecer que o Quadro de Índice de Radicalidade não tem outra finalidade que não seja a de auxiliar os dinamizadores a perceberem e entenderem melhor a proposta em sua diversidade de possibilidades.

Podemos verificar que são vinte e um tópicos a serem analisados e preenchidos com a cor correspondente. Para classificar o Índice de Radicalidade entre intenso, médio e brando, vamos utilizar uma divisão simples por três que é o número das classificações. Dessa forma, se até um terço das condições forem atendidas, a classificação será, branda. Já se, mais de um terço até dois terços das condições forem atendidas, classificaremos de média e acima de dois terços até três terços, a classificação será intensa. Abaixo, nas tabelas 13, 14 e 15, trazemos modelos de quadros preenchidos, representando, respectivamente, o índice de radicalidade branco, médio e intenso.

Quadro 8 – Quadro de Índice de Radicalidade - Brando

Ciclos Indicadores	Aspectos relacionados	Cor
Pré Vivência	Encontro de Apresentação dos participantes	Red
	Encontro de Apresentação da Proposta	Green
	Encontro de Apresentação da Comunidade Acolhedora	Green
Espaço Formativo	Afastamento de cidades	Red
	Proximidade com o natural	Green
	Possuir fonte de água próximo (rio, nascente...)	Green
	Possuir solo descoberto (sem pavimentação)	Green
	Pouco acesso às tecnologias de informação e comunicação	Green
Estrutura do Coletivo	Diversidade de profissões	Red
	Diversidade etária	Green
	Diversidade de gêneros	Red
	Diversidade de área residencial	Green
Estrutura da Vivência	Período	Green
	Atividades	Green



Quadro 8 - continuação

Comunidade Acolhedora	Disponibilidade para a interação	
	Afastamento do modo de vida moderno	
	Relação com o sagrado	
	Produção de alimentação/compra em pequenos produtores	
Pós Vivência	Encontro de avaliação de impactos	
	Encontro de avaliação de permanência de intenções transformadoras	
	Avaliação de ações transformadas	

Quadro 9 – Quadro de Índice de Radicalidade - Médio

Ciclos Indicadores	Aspectos relacionados	Cor
Pré Vivência	Encontro de Apresentação dos participantes	
	Encontro de Apresentação da Proposta	
	Encontro de Apresentação da Comunidade Acolhedora	
Espaço Formativo	Afastamento de cidades	
	Proximidade com o natural	
	Possuir fontes de água próximo (rios, nascentes...)	
	Possuir solo descoberto (sem pavimentação)	
	Pouco acesso às tecnologias de informação e comunicação	

Quadro 9 - continuação

<b>Estrutura do Coletivo</b>	Diversidade de profissões	Red
	Diversidade etária	Green
	Diversidade de gêneros	Red
	Diversidade de área residencial	Red
<b>Estrutura da Vivência</b>	Período	Red
	Atividades	Red
<b>Comunidade Acolhedora</b>	Disponibilidade	Red
	Afastamento do modo de vida moderno	Green
	Relação com o sagrado	Green
	Alimentação	Green
<b>Pós Vivência</b>	Encontro de avaliação de impactos	Red
	Encontro de avaliação de permanência de intenções transformadoras	Green
	Avaliação de ações transformadas	Green

Quadro 10 – Quadro de Índice de Radicalidade - Intenso

Ciclos Indicadores	Aspectos relacionados	Cor
<b>Pré Vivência</b>	Encontro de Apresentação dos participantes	Red
	Encontro de Apresentação da Proposta	Red
	Encontro de Apresentação da Comunidade Acolhedora	Red

Quadro 10 - continuação

<b>Espaço Formativo</b>	Afastamento de cidades	
	Proximidade com o natural	
	Possuir fontes de água próximo (rios, nascentes...)	
	Possuir solo descoberto (sem pavimentação)	
	Pouco acesso às tecnologias de informação e comunicação	
<b>Estrutura do Coletivo</b>	Diversidade de profissões	
	Diversidade etária	
	Diversidade de gêneros	
	Diversidade de área residencial	
<b>Estrutura da Vivência</b>	Período	
	Atividades	
<b>Comunidade Acolhedora</b>	Disponibilidade	
	Afastamento do modo de vida moderno	
	Relação com o sagrado	
	Alimentação	
<b>Pós Vivência</b>	Encontro de avaliação de impactos	
	Encontro de avaliação de permanência de intenções transformadoras	
	Avaliação de ações transformadas	

Escolhemos a representação por cores por entender que elas conseguem transmitir uma mensagem emocional significativa, segundo Nunes (2012, p.7):

Em resumo, as cores falam sobre nós, dando informações sobre nossas necessidades, desejos, medos. Basta saber decifrar a mensagem. Trata-se de uma linguagem complexa, em parte influenciada pela nossa cultura, em outra pela condição da nossa individualidade psicológica, sempre reveladora de um componente inconsciente e sugestivo do qual a cor representa a chave de acesso.

Por fim, ressaltamos, novamente, que o Quadro de Índice de Radicalidade é uma ferramenta criada por nós e que intenta, tão somente, auxiliar na visualização clara de quanto as condições do SAComP estão atendidas na proposta de ComVivência Pedagógica a ser realizada, deixando assim claro, que a sua utilização, ou não, fica a critério do dinamizador.

## 5 Considerações Finais

Ao chegar no final dessa intensa caminhada, retorno meu olhar, para iluminar novamente, àquela criança que em seu quintal, em São João de Meriti, tinha o mundo todo, e percebo que ela se transformou nessa mulher que faz do mundo o seu quintal. O amor que tinha, quando criança, pelo meu quintal, suas árvores, seus arbustos, se estendeu ao mundo e a tudo que a ele compõe, mas principalmente as suas gentes. Mesmo que seja complexa a relação de amorosidade entre tantas gentes diferentes, acredito que posso amar a todos, mesmo não gostando, ou concordando com suas escolhas.

Dessa forma, me esforço para o entender o mundo e seus entes enquanto sujeito em trans-formação, que teve potencializada sua vontade transformadora ao participar, por mais de 20 anos do GEPEADS.

O GEPEADS me ajudou a encontrar/construir meu lugar nesse mundo, diverso e imperfeito, por meio de relações efetivadas e afetivas que teci na teia em que me encontro, junto com tantos outros seres unidos a mim pela amorosidade que sustenta a nossa visão da Educação Ambiental.

A vivência no GEPEADS sempre foi intensa. Muitas leituras, participações e organizações de eventos, apresentação de trabalhos, publicações, entretanto a experiência de participar da elaboração de uma proposta formativa para educadores ambientais teve peculiaridades muito impactantes, que me ajudou a perceber a possibilidade de ruptura com o modo de vida moderno, me apresentando outros diversos modos de estar e ser no mundo, que se materializaram tanto durante a minha experiência na ComVivência Pedagógica, quanto no estudos de outras vivências.

No início dessa caminhada, refleti sobre a real possibilidade de mudança do paradigma moderno e da estrutura de pensamento que o sustenta, constatei que já existiram no mundo, muitas estruturas de pensamentos diferentes que sustentavam modos de vida e que foram superadas, desta forma, esse estudo me fez ter ceteza de que o paradigma moderno também pode ser superado, por outro que dignifique as relações existentes entre os seres da Terra.

O modo de vida moderno é estruturado por valores como individualismo, competitividade, disjunção, acúmulo de riquezas por poucos com a proliferação da miséria para muitos, hipervalorização da tecnologia, entre outros. Para a superação desse modo de vida, valores diversos devem ser estruturantes de uma nova sociedade, valores como fraternidade, empatia, humildade, simplicidade, valorização das relações, amorosidade, cooperativismo, e devem ser protagonistas nessa sociedade nascente.

A crise paradigmática atual descortinou a verdade de que o pensamento moderno adoeceu a sociedade a ponto de nossas relações serem hierarquizadas entre pessoas que valem mais ou menos de acordo com seu poder econômico, pela sua capacidade de acumular riqueza sem se importar com a miséria do outro ser, seja humano ou não.

Chegamos a um estado em que as consequências desse modo de vida já não podem mais ser negligenciadas, pois estamos em um limite humanitário em que se não tomarmos medidas urgente a sustentabilidade da vida humana na Terra será ameaçada.

É nessa conjuntura que surgem coletivos como o GEPEADS, que transformou a minha visão de mundo e me auxiliou a encontrar/construir meu lugar na teia de seres que o compõem. Mas não só a mim o GEPEADS transformou, transformou a todos que tiveram a oportunidade de participar desse grupo amorosamente subversivo.

Membros desse coletivo já perceberam, por meio de suas pesquisas, que a Educação Ambiental é negligenciada na formação acadêmica, seja na educação em nível básico ou superior. Isso muito se deve ao mercantilismo que inunda o sistema de ensino e

que transborda para a sociedade em geral, desta forma é necessário superar os limites dessa formação.

Após mais de dez anos oferecendo formação em educação ambiental, membros do GEPEADS estão se aventurando na criação da proposta formativa para educadores ambientais denominada ComVivência Pedagógica. Essa proposta pretende uma radicalidade que consideramos necessária para contribuir com o rompimento do pensamento moderno, apresentando alternativas a ele a partir de vivências significativas em um coletivo constituído com diversidade e realizadas em espaços formativos que amplificam as possibilidades transformadoras.

A relevância da proposta formativa pôde ser comprovada por meio da Análise Textual Descritiva realizada com os questionários aplicados com os participantes, com o caderno de campo elaborado com base em observação participante e com as entrevistas realizadas.

Esse trabalho formulou o Sistema de Acompanhamento da ComVivência Pedagógica - SAComP, que consolida sua identidade e permite a verificação de sua potência formativa. O sistema de acompanhamento é composto por seis ciclos indicadores: Pré Vivência, Espaço Formativo, Estrutura da Vivência, Estrutura do Coletivo, Comunidade Acolhedora e Pós Vivência. Esses ciclos em conjunto apresentam características suficientes, até esse momento, para cumprir seus objetivos.

Complementando o SAComP, elaboramos o Quadro de Índice de Radicalidade que possibilita a fácil visualização das condições da proposta de experiência da ComVivência pedagógica.

Salientamos, novamente, que o SAComP não tem como finalidade limitar a realização de experiências de ComVivência Pedagógica, mas de apontar referenciais estruturantes para sua realização.

A pesquisa respondeu à pergunta que se propôs quanto as características basilares a serem observadas nas propostas de ComVivência Pedagógica e que podem elevar sua radicalidade pelas experiências significativas provocadas, e que promovem rupturas com as armadilhas paradigmáticas, potencializando a formação transformadora de educadores ambientais. Essas características foram estabelecidas, e estão relacionadas ao período prévivência, ao espaço formativo, à estrutura do coletivo, à estrutura da vivência, à comunidade acolhedora e ao período pós vivência.

O período pós vivência foi estruturado de maneira a permitir a avaliação da potência formativa da ComVivência Pedagógica, sendo possível, por meio dele a percepção das transformações provocadas pela vivência.

Entendemos que os objetivos foram alcançados com a elaboração do Sistema de Acompanhamento da ComVivência Pedagógica – SAComP, que passa a fazer parte da proposta formativa, contribuindo para a formação de educadores ambientais críticos transformados e transformadores, auxiliando a consolidar a identidade da proposta e permitindo a avaliação de sua potência formativa.

Por fim, observamos a importância de um Sistema de Acompanhamento para uma proposta formativa que se encontra entre as tentativas de superação do pensamento moderno, estando seus elaboradores conscientes do poder de cooptação desse pensamento que estrutura a sociedade capitalista produtivista. Nesse contexto o Sistema de Acompanhamento da ComVivência Pedagógica, juntamente com a própria proposta formativa, espelham o esforço para a superação da crise socioambiental e para a construção de uma nova forma de ser e estar no mundo, que permita relações de cuidado entre todos os seres da Terra.

### Referências Bibliográficas

- ABIB, Gustavo; HOPPEN, Norberto e HAYASHI JUNIOR, Paulo. Observação Participante em Estudos de Administração da Informação no Brasil. *Revista de Administração de Empresas - FGV-EAESP*. São Paulo, V. 53, n. 6, 2013, pp. 604-616.
- AGOSTINHO, Santo, Bispo de Hipona. Confissões / tradução do latim e prefácio de Lorenzo Mammì. — 1a ed. — São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BARROS, Randra Barbosa. O Povo Filho das Águas: entre narrativas verbais e visuais pataxó In Têssera. Uberlândia, MG v.4 n.1 p.101-114 jul./dez. 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BÍBLIA. Bíblia Sagrada. Tradução: Ivo Storniolo e José Bortolini. 3ª Edição. São Paulo: Paulus, 218.
- BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. in *Revista Brasileira de Educação*, 2002 (p. 20 -28)
- BORNHEIM, Gerd Alberto. Os filósofos Pré-Socráticos. São Paulo: Cultrix, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2007
- \_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. Minha Casa, o Mundo. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo (Org.). Pesquisa participante: o saber da partilha. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Apresentação SAEB. Brasília: MEC, 2021. Disponível em [https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf)
- CAPRA, Fritjof. A Teia Da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARVALHO, Luiz Marcelo de; NETO, Jorge Megid. Projeto EArte: a pesquisa em Educação Ambiental como problema de investigação. In CARVALHO, Luiz Marcelo de; NETO, Jorge Megid (Orgs). Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (1981 – 2020): Meta-Análises e Narrativas de um Campo Complexo e Plural. Campinas, SP: Editora FE-Unicamp, 2024.
- CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva; SILVA, Dayane dos Santos; RINK



Juliana; DIAS, Carolina Mandarinini; NETO, Alexandre Shigunov. Distribuição temporal e geográfica das teses e dissertações em Educação Ambiental concluídas entre 1981-2020 in CARVALHO, Luiz Marcelo de e NETO Jorge Megid (Org.) Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981-2020: meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2024.

CHAMPAGNE, Patrick. A visão do Estado, in Bourdieu, Pierre. A Miséria do mundo Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. Capitalismo: civilização e poder. - Estudos Avançados, 2011.

DESCARTES, René. Discurso do Método. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DIOGO, Lídia Maria Augusto; Orlandini, Orietta Zanato. SIQREA–Partilhar perguntas para avaliar a qualidade. Um exemplo de avaliação participativa para sistemas, projetos e equipamentos de educação ambiental em Itália. AmbientalMENTE sustentável, dezembro 2015, ano X, vol. II, núm. 20, páginas 533-551.

EDER, Sofia. A Bioconstrução no Ambiente Educativo de Formação de Educadores Ambientais Críticos: um modo de confrontar a hegemonia em novas sociedades possíveis. Orientador: Mauro Guimarães. 2021. Dissertação de Mestrado. Programa da Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. A Teoria Crítica: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GOMES, Francisco Regis Abreu, BASTOS, Francisco Glauco Gomes e LIMA, Jean Custódio de. Mapas Mentais para o Processo de Aprendizagem: uma proposta de intervenção. Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, v.7, n.2, p. 23-40, Jul./Dez., 2021

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. O Desafio Ambiental. Rio de Janeiro: Record, 2012.

GRANIER, Noeli Borek. A Construção de Ambientes Educativos e dos Princípios Formativos de Educadores Ambientais na Proposta da “ComVivência Pedagógica”. Orientador: Mauro Guimarães. 2022. Tese de Doutorado. Programa da Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental: no consenso um embate? Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro, GRANIER, Noeli Borek. *Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1574-1597, out./dez. 2017

GUIMARÃES, Mauro, GRANIER, Noeli Borek e KLEIN, Angela Luciane. *Educação*

*Ambiental na “ComVivência Pedagógica” do Caminho de Santiago*. Revista Sergipana de Educação Ambiental | REVISEA, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, V. 9, N. 1, 2020 | ISSN Eletrônico: 2359-4993

GUIMARÃES, Mauro, PINTO, Vicente Paulo dos Santos. Alternativas para processos formativos de educação ambiental: a proposta da “(com) vivência pedagógica” diante de grandes e radicais desafios. Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande, Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 118-131, set. 2017. E-ISSN 1517-1256

JANNUZZI, Paulo de Martino. Sistema de Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais: revisitando mitos e recolocando premissas para sua maior efetividade na gestão. Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação, Nº 5. Brasília: 2013

LEHER Roberto. 25 Anos de Educação Pública: in Guimarães, Cátia (Org.) Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa e TORRES, Maria Betânia Ribeiro. Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da educação ambiental em contextos escolarizados. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77819, 2021, p.1 a p.20)

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEVES, Leonardo de Lima e MACIEL, Sirlei de Andrade. Teoria Geral dos Sistemas (Tgs): Uma Revisão Sistemática dos Cursos Stricto Sensu Brasileiros. In Anais do VI Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/issue/view/804>.

NUNES, Ana Carolina Nobre Xavier, Informação Através da Cor: A Construção Simbólica Psicodinâmica das Cores na Concepção do Produto. ModaPalavra E-periódico. Ano 6, n.9, jan-jul 2012, pp. 63 – 72. ISSN 1982-615x

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Sistemas de informação gerenciais: estratégias, táticas, operacionais. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de., 2020, in Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas / organização: Giseli Barreto da Cruz; Claudia Fernandes; Helena Amaral da Fontoura; Silvana Mesquita. - 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. 641 p. E-book

PARANÁ. Lei nº 22006 de 4 de junho de 2024. ° Institui o Programa Parceiro da Escola, a ser desenvolvido nas instituições da rede estadual de ensino de educação básica do Paraná. Paraná: Diário Oficina Paraná, 2024.

PIMENTEL, Samara dos Santos. Sustentabilidade Ambiental e Formação Profissional do Técnico Em Agropecuária: Analisando Novos Caminhos em Busca da Ambientalização dos Cursos, 2009. 106 f. Dissertação Mestrado em Ciências. Programa de Pós Graduação

em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.

PLATÃO. A República. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador; SANTOS JUNIOR, Carlos Francisco dos; MEDEIROS, Nara Maria Holanda de; MEDEIROS, Lucilene Martorelli Ortiz Petin; REGIS, Cristiano Gil; e BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre Educação Interprofissional (EIP): narrativas em foco. In Interface – Comunicação, Saúde, Educação, 2018. 1511-1523.

RUEDA, L. Iñiguez, Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales, In: Aten Primaria, Volume 23, nº 8, p. 496-502, Barcelona: 1999.

SANTOS, Aparecida Tiradentes dos. Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. R, Ed. Ibis Libris, 2012.

SILVA, Eunice Cristina da; MINEIRO, Andréa Aparecida da Costa; e FAVARETTO, Fábio . Sistemas de acompanhamento de egressos em Instituições de Ensino Superior: uma revisão integrativa. Research, Society and Development, , v. 11, n. 4, 2022, p. 1 – 12.

SOARES, Ana Maria Dantas; PIMENTEL, Samara dos Santos; ESTOLANO, Lilian Couto Cordeiro. TRAJETÓRIAS COMPARTILHADAS: pesquisando, dialogando e aprendendo com a Educação Ambiental. *Revista de Políticas Públicas*, v. 18, p. 429–437, 5 Ago 2014.

UBARANA, Juliana Amorim; CRUZ, Marly Marques; VITORINO, Santuzza Arreguy Silva. Avaliação da implantação do Sistema de Controle, Acompanhamento e Avaliação de Resultados (Sistema e-Car) na Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde do Brasil, no período de 2012 – 2015. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 2019.

VIANA, Alessandra dos Santos Cabral. Contribuições da “ComVivência Pedagógica” na formação de educadores ambientais em espaços não formais. Orientador: Mauro Guimarães. 2023. Dissertação de Mestrado.

Sites pesquisados

<https://sematur.areal.rj.gov.br> – acessado em 3/5/2024

<https://kn.org.br/> - acessado em 3/5/2024

# Anexos

## Anexo 1 – Questionários realizados com participantes da ComVivência Pedagógica (com TCLE)

24/01/2025, 16:20

ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa

### Questionário Pré Vivência

## ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
MAIORES DE IDADE**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa, realizada no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e que diz respeito a uma tese de doutorado de autoria da discente Samara dos Santos Pimentel, sob a orientação do Professor Mauro Guimarães.

**1. OBJETIVO:** Este trabalho tem como finalidade a elaboração de um Sistema de Acompanhamento para a proposta formativa denominada ComVivência Pedagógica.

**2. PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em responder um questionário com perguntas discursivas, enviado pelo Google Documentos

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário e o risco de quebra de sigilo involuntária e não intencional. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de a qualquer momento interromper o preenchimento e enviar o questionário no ponto onde tenha parado respondendo apenas as questões que se sentir confortável para responder. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: consolidação da identidade da proposta formativa denominada ComVivência Pedagógica e avaliação qualidade da formação fomentada por ela.

24/01/2025, 16:20

ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O pesquisador responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Samara dos Santos Pimentel pelo telefone (24) 999774477 ou pelo e-mail: samara@ufrj.br

Atenciosamente,

Samara dos Santos Pimentel – Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - UFRJ

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

24/01/2025, 16:20

ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa

## 2. DECLARAÇÃO DO TERMO \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Declaro ter lido e estar ciente dos objetivos da pesquisa " ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa ", e ACEITO/CONCORDO em participar da pesquisa

☐ Declaro ter lido e estar ciente dos objetivos da pesquisa " ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa ", e NÃO ACEITO/CONCORDO em participar da pesquisa.

## 3. 1 – Você reside em:

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Área urbana

☐ Área rural

## 4. 2 - Em suas palavras, do que trata a Educação Ambiental?

---

---

---

---

---

## 5. 3 – Essa será a sua primeira formação em educação ambiental? Se não, pode nos contar um pouco da tua formação anterior?

---

---

---

---

---



24/01/2025, 16:20

ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa

6. 4 – O que mais te incomoda na sociedade moderna? Quais práticas sociais considera insustentáveis?

---

---

---

---

---

7. 5 – Quais suas expectativas acerca da vivência?

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**Questionário Pós Vivência**

## ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa, realizada no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e que diz respeito a uma tese de doutorado de autoria da discente Samara dos Santos Pimentel, sob a orientação do Professor Mauro Guimarães.

1. OBJETIVO: Este trabalho tem como finalidade a elaboração de um Sistema de Acompanhamento para a proposta formativa denominada ComVivência Pedagógica.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder um questionário com perguntas discursivas, enviado pelo Google Documentos

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário e o risco de quebra de sigilo involuntária e não intencional. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de a qualquer momento interromper o preenchimento e enviar o questionário no ponto onde tenha parado respondendo apenas as questões que se sentir confortável para responder. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: consolidação da identidade da proposta formativa denominada ComVivência Pedagógica e avaliação da qualidade da formação fomentada por ela.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, te identificar, será mantida em sigilo. O pesquisador responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Samara dos Santos Pimentel pelo telefone (24) 999774477 ou pelo e-mail: samara@ufrj.br

Atenciosamente,

Samara dos Santos Pimentel – Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - UFRJ

1. E-mail \*

---

ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa

24/01/2025, 16:21

ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa

## 2. DECLARAÇÃO DO TERMO\*

Nome:

1 - Declaro ter lido e estar ciente dos objetivos da pesquisa " ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa ", e ACEITO/CONCORDO em participar da pesquisa

2 - Declaro ter lido e estar ciente dos objetivos da pesquisa " ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa ", e **NÃO** ACEITO/CONCORDO em participar da pesquisa.

*Marcar apenas uma oval.*☐ Opção 1☐ Opção 2

## 3. 1 - Quando e em qual espaço formativo você participou da ComVivência Pedagógica?

---

---

---

---

## 4. 2 - Essa experiência é considerada por você importante no que tange a sua formação em Educação Ambiental? Se sim prossiga para a questão 3, se não prossiga para a questão 8.

---

---

---

---

24/01/2025, 16:21

ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa

5. 3 - A experiência promoveu em você a percepção das armadilhas paradigmáticas nas quais estava vivendo e apontou meios para superação delas? Se sim, quais armadilhas paradigmáticas foram percebidas e quais os caminhos apontados para sua superação?

---

---

---

---

---

6. 4 – Em sua percepção, o que no espaço formativo impactou sua experiência? Especifique pelo menos duas características desse espaço que foram promotoras desse impacto. (Ex. Isolamento, acesso a transporte, acesso à água, acesso à alimentação, saneamento diferenciado...)

---

---

---

---

---

7. 5 – A convivência com o grupo impactou sua formação? Se sim, quais as especificidades desse grupo que fomentou esse impacto?

---

---

---

---

---

24/01/2025, 16:21

ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa

8. 6 – Quais os aspectos relevantes em sua experiência devem ser apontados como necessários para que a ComVivência pedagógica promova a formação de Educadores Ambientais de forma radical?

---

---

---

---

---

9. 7 – Você pôde perceber a orientação dos princípios formativos da proposta? Sendo na totalidade ou na parcialidade? O que percebeu? (Postura Conectiva, Indignação Ética, Reflexão Crítica, Desestabilização Criativa e Intencionalidade Transformadora)

---

---

---

---

---

10. 8 – Quais as armadilhas paradigmáticas mais te mantem conformado/ preso ao modo de vida moderno capitalista?

---

---

---

---

---

24/01/2025, 16:21

ComVivência Pedagógica: construindo um sistema de acompanhamento para a proposta formativa

11. 9- O que, na sua experiência com a ComVivência Pedagógica, pode ter prejudicado a sua formação em educação ambiental? Aspectos teóricos? Práticos? Logísticos?

---

---

---

---

---

12. 10 – Quais as sugestões você pode oferecer para que a ComVivência Pedagógica alcance o objetivo de formar Educadores Ambientais?

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários