

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TESE

**PESQUISA-FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL ON-
LINE: EXPERIÊNCIAS E SABERES EM REDE**

JENIFFER DE SOUZA FARIA

2021



UFRRJ

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

**PESQUISA-FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL ON-
LINE: EXPERIÊNCIAS E SABERES EM REDE**

JENIFFER DE SOUZA FARIA

Sob a Orientação do Professor
Mauro Guimarães

e Co-orientação da Professora
Ana Maria Dantas Soares

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

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Março de 2021

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

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

F224p

Faria, Jeniffer de Souza, 1984-
Pesquisa-formação em educação ambiental on-line:
experiências e saberes em rede / Jeniffer de Souza
Faria. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2021.
212 f.: il.

Orientador: Mauro Guimarães.

Coorientadora: Ana Maria Dantas Soares.

Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2021.

1. Educação Ambiental. 2. Ciberpesquisa-formação. 3.
Educação On-line. 4. ComVivência Pedagógica. I.
Guimarães, Mauro , 1963-, orient. II. Soares, Ana
Maria Dantas , 1949-, coorient. III Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares. IV. 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 450/2021 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.030236/2021-36

Seropédica-RJ, 04 de maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

JENIFFER DE SOUZA FARIA

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 30/03/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Mauro Guimaraes. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

Edmea Oliveira dos Santos. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna)

Benjamin Carvalho Teixeira Pinto. Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa)

Angélica Cosenza Rodrigues. Dra. UFJF (Examinadora Externa à Instituição)

Rita Silvana Santana dos Santos. Dra. UnB (Examinadora Externa à Instituição)

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 04/05/2021 19:27)
BENJAMIN CARVALHO TEIXEIRA PINTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: 1827605

(Assinado digitalmente em 05/05/2021 10:31)
EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS
PROFESSOR TITULAR-LIVRE MAG SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: 1532583

(Assinado digitalmente em 05/05/2021 10:01)
MAURO GUIMARAES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)
Matricula: 1542313

(Assinado digitalmente em 06/05/2021 09:42)
ANGELICA COSENZA RODRIGUES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 028.442.626-19

(Assinado digitalmente em 05/05/2021 09:33)
RITA SILVANA SANTANA DOS SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 633.371.005-97

À Ísis.

AGRADECIMENTOS

A Suprema Personalidade de Deus por sempre conceder aquilo que precisamos no momento propício.

A Regina, terapeuta e amiga, por me incentivar e cuidar de mim no processo de se reinventar.

A querida amiga Maria Queiroga pela parceria, por me acolher e ensinar tanto sobre a vida, sobre como podemos ser um ser humano melhor.

A Luciane Molina, por toda luz que transmite em seu sorriso e se prontificar a fazer as transcrições com alegria.

Aos membros do grupo GEPEADS, em especial Sofia, Cassia, Rosinere, Noeli, Magali, Tamires, Lilian, Marcela e Ana Dantas que fizeram parte da rede de apoio que impulsiona a pesquisa e ampara a pesquisadora em momentos decisivos.

Aos membros da banca de qualificação, Ana Dantas, Edméa Santos e Rosemary dos Santos pelas fundamentais orientações que permitiram dar o tom adequado à pesquisa.

As amigas Amanda e Thayene, que desde o mestrado se fazem presente e se disponibilizam a leitura dos meus delírios no processo de escrita, assim como diálogos sobre tantos outros assuntos que atravessaram esse período.

A amiga Bruna, pela objetividade nas poucas, mas fundamentais conversas que tivemos sobre tese, maternidade, a vida acontecendo.

Ao meu companheiro Vanderson, por compreender minha ausência nos momentos em que me dedicava a finalização da tese.

A Ísis, por me impulsionar a iniciar e fechar ciclos para estar disponível no momento em que chegar ao mundo.

Ao professor orientador Mauro pela oportunidade, paciência, diálogo e abertura ao novo. Sem as suas ideias e preocupações no campo da educação ambiental a construção dessa tese não seria possível.

Aos sujeitos-pesquisadores coautores da pesquisa Ângela, Noeli, Rosi, Luciana, Mauro, Cassia, e Sofia, sem vocês a rede de saberes não seria possível.

Aos meus familiares e antepassados pela força que impulsiona a minha existência.

Por todas as pessoas que, de alguma forma, atravessaram meu caminho, mesmo sem permanecer ou receber nada em troca contribuíram para a conclusão desta tese.

Nós somos o maior objeto da tese, pois enquanto sujeito dela vivemos um embate de forças internas e externas que nos ensina muito sobre nós mesmos.

Freitas, 2002.

RESUMO

FARIA, Jeniffer de Souza. **Pesquisa-formação em Educação Ambiental On-line: Experiências e Saberes em Rede**. 2021. 212p. 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, 2021.

A estrutura social moderna tem como característica dominante o modelo capitalista, o qual tem conduzido práticas educativas para adaptar e/ou manter o sujeito preso a uma racionalidade instrumental que dicotomiza o ser humano, se apropria da natureza como mercadoria e banaliza a vida. Para superar esses aspectos, uma educação dialógica, que considera a complexidade, integralidade e simultaneidade da condição humana é um dos caminhos para instituir novos padrões civilizacionais e societários. Nesse contexto, olhar para o processo histórico de afastamento do ser humano de sua essência natural, dos aspectos relacionados à ancestralidade, relações coletivas, principalmente frente à proliferação das tecnologias, especialmente por meio das redes sociais que também têm contribuído significativamente para o descompromisso com nossa própria interioridade, requer, daqueles que pensam e fazem a educação ambiental, procedimentos pedagógicos numa perspectiva mais radical de formação com a finalidade de transformar e ser transformado. Por isso, neste trabalho, emergimos reflexões a partir de uma experiência de formação que articulou momentos virtuais e imersão vivencial (presencial) para educadores ambientais, com base na abordagem teórico-metodológica denominada “ComVivência Pedagógica”. A partir dela, podemos investigar as implicações dos dispositivos digitais sob a ótica dos coautores da pesquisa para desenhar outras possibilidades de formação. Os estudos teóricos sobre educação on-line revelam que nessa modalidade, a partir da Web 2.0, processos educativos podem ocorrer sob uma perspectiva dialógica, reflexiva, crítica, emancipatória, colaborativa e solidária. Portanto, de acordo com essa premissa, é possível formar educadores como sujeitos sócio-históricos, leitores de si e de suas circunstâncias desde que as propostas pedagógicas de formação *on-line* estejam pautadas em outra racionalidade. Como inspiração metodológica recorreu-se à pesquisa-formação, a qual tem como pretensão, cada vez mais, valorizar os saberes da experiência destacados na teoria contemporânea sobre a formação de educadores. A fase de socialização e produção dos saberes aconteceu mediante a um espaço aberto para comunicação, por meio da internet, fortalecendo nossa identidade enquanto grupo, articulando teorias educacionais a nossas práticas, constituindo um campo de pesquisa vivo atento às diversidades, aos discursos e às linguagens (formas de expressão). A interpretação da experiência delineou noções subsunçoras, as quais comunicamos como unidades significativas de aprendizagem dos sujeitos aprendentes e que contribuem para o desenvolvimento da abordagem teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica. Em suma, evidenciamos as possibilidades que a virtualização dispõe para a formação na perspectiva dessa proposta, no que se refere à parte teórica, aproximação de pessoas, diálogos, cocriar saberes, produção e difusão do conhecimento, acesso a diferentes ferramentas digitais, sistematização de informações, dentre outras, mas sempre atreladas à imersão vivencial. É exatamente esse momento que dará sentido a experiência formativa, a fim de desenvolver a potência do educador ambiental como um Ser que dinamiza movimentos contra hegemônicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Ciberpesquisa-Formação, Educação On-line, ComVivência Pedagógica

ABSTRACT

FARIA, Jeniffer de Souza. **Research-training in environmental education online: experiences and knowledge in network.** 2021. 212p. Thesis (Doctorate in education, contemporary contexts and popular demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ, 2021.

The dominant characteristic of the modern social structure is the capitalist model, which has led educational practices to adapt and / or keep the subject bound to an instrumental rationality that dichotomizes the human being, appropriates nature as a commodity and trivializes life. To overcome these aspects, a dialogical education, which considers the complexity, integrality and simultaneity of the human condition, is one of the ways to institute new civilizational and societal standards. In this context, looking at the historical process of removing human beings from their natural essence, from aspects related to ancestry, collective relations, especially in the face of the proliferation of technologies, especially through social networks that have also contributed significantly to the lack of commitment to our society. Interiority itself, requires, from those who think and do environmental education, pedagogical procedures in a more radical perspective of training in order to transform and be transformed. Therefore, in this work, reflections emerged from a training experience that articulated virtual moments and experiential immersion (on-site) for environmental educators, based on the theoretical-methodological approach called “Pedagogical ComVivência”. From it, we can investigate the implications of digital devices from the perspective of the co-authors of the research to design other training possibilities. Theoretical studies on online education reveal that in this modality, starting from Web 2.0, educational processes can occur from a dialogical, reflective, critical, emancipatory, collaborative and solidary perspective. Therefore, according to this premise, it is possible to train educators as socio-historical subjects, readers of themselves and their circumstances, provided that the pedagogical proposals for online training are guided by another rationality. As methodological inspiration, research-training was used, which aims to increasingly value the knowledge of experience highlighted in contemporary theory on the training of educators. The phase of socialization and production of knowledge took place through an open space for communication, through the internet, strengthening our identity as a group, articulating educational theories to our practices, constituting a living research field attentive to diversities, discourses and languages. (forms of expression). The interpretation of the experience outlined sub-subconscious notions, which we communicate as significant units of learning for the learning subjects and that contribute to the development of the theoretical-methodological approach of Pedagogical ComVivência. In short, we highlight the possibilities that virtualization has for training in the perspective of this proposal, with regard to the theoretical part, approaching people, dialogues, co-creating knowledge, production and dissemination of knowledge, access to different digital tools, systematization of information, among others, but always linked to experiential immersion. It is exactly this moment that will give meaning to the formative experience, in order to develop the power of the environmental educator as a Being that dynamizes movements against hegemonic movements.

KEYWORDS: Environmental education, Cyber-research-training, Online education, Pedagogical experience.

LISTA DE ABREVIATURAS

App - Aplicativo

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EA - Educação Ambiental

EAC - Educação Ambiental Crítica

EaD - Educação a Distância

GEPEADS - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental

IES - Instituições de Ensino Superior

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gerações	14
Figura 2 – Linha do tempo meios de comunicação	15
Figura 3 – Mapa Conceitual noções subsunçoras	39
Figura 4 – Mapa	41
Figura 5 – Desenho Didático e Ambiência Formativa	43
Figura 6 – Cartaz da vivência no Brasil	44
Figura 7 – Princípios formativos	87
Figura 8 – Mural Padlet	98
Figura 9 – Recursos Padlet	99
Figura 10 a 16 – Mapas produzidos pelos participantes	100-103
Figura 17 e 18 ambiências digitais – Observare	104
Figura 19 – Cronograma da Formação	109
Figura 20 – Eixos provocadores	130
Figura 21 – Componentes da ComVivência Pedagógica	133
Figura 22 – Capa da apresentação do grupo Brasil	145
Figura 23 – Aspectos comuns percebidos	146
Figura 24 – Aspectos comuns percebidos	148
Figura 25 – Sentidos individuais	151
Figura 26 – Tela inicial da apresentação	153
Figura 27 – As árvores como testemunha de quem atravessa o caminho	154
Figura 28 – Mural de fotos	158

SUMÁRIO

CAMINHO DO CAMINHANTE.....	13
DAS INCERTEZAS AO OBJETO DA PESQUISA	18
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	20
1.2 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	24
1.3 JUSTIFICATIVA / RELEVÂNCIA	25
1.4 OBJETIVOS.....	27
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	28
2 A OPÇÃO METODOLÓGICA E A COMPLEXIDADE DO CAMPO	29
2.1 PESQUISA-FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ON-LINE.....	34
2.2 O CAMPO, OS DISPOSITIVOS E OS SUJEITOS IMPLICADOS E IMPLICANTES.....	40
2.3 OS ACHADOS DA PESQUISA.....	45
3 CIBERCULTURA: IMPLICAÇÕES NA CENA SOCIOTÉCNICA	48
3.1 CIBERCULTURA E CIBERESPAÇO: ORIGEM, DEFINIÇÃO E TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS	48
3.2 VIRTUALIDADE E EDUCAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS <i>ON-LINE</i>	55
4 ITINERÂNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ENTRE PONTOS E CONTRAPONTO	63
4.1 ORIGEM, TRAJETÓRIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	63
4.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/EDUCADORES	69
4.2.1 <i>Outras possibilidades potentes de formação: entre culturas e saberes tradicionais</i>	80
4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E PROCESSO FORMATIVO SIGNIFICATIVO.....	82
5 A FORMAÇÃO EM REDE DOS EDUCADORES AMBIENTAIS.....	92
5.1 AS NOÇÕES SUBSUNÇORAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO	92
5.1.1 <i>Dispositivos digitais: dificuldade ou resistência?</i>	93
5.1.2 <i>Aproximação: movimentos horizontais nas relações</i>	106
5.1.3 <i>Pertencimento: compartilhando histórias</i>	111
5.1.4 <i>Cocriação: constituindo sentidos e saberes</i>	119
5.2 A EXPERIÊNCIA NOS AMBIENTES EDUCATIVOS DA COMVIVÊNCIA PEDAGÓGICA	143

5.2.1 A ComVivência Pedagógica no Brahmataima Diva	144
5.2.2 A ComVivência Pedagógica no Caminho de Santiago	153
5.2.3 <i>Narrativas de (trans)formação como construção e si e de sentidos</i>	160
A ORDEM DO INACABAMENTO	166
REFERÊNCIAS.....	173
ANEXOS.....	188

CAMINHO DO CAMINHANTE

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz
ao caminhar.

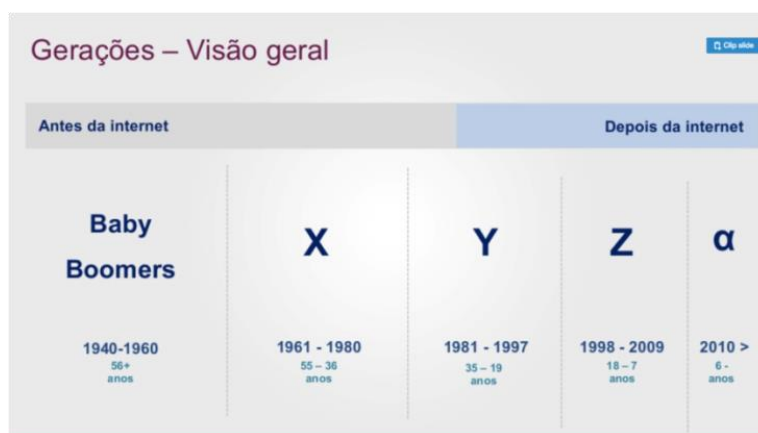
Antônio Machado

“De vinte em vinte anos aparece no mundo uma nova geração. Mas de quarenta em quarenta é que todas as coisas se repetem” (RODRIX, 1974). O trecho da música Gerações expressa a perspectiva do homem no passado sobre a relação com o futuro dos seus descendentes na década de setenta. Entretanto, ocorreu uma significativa mudança, pois não contávamos com o advento da internet, a rede mundial de computadores, que atravessou o Brasil a partir de 1980 e que modificou a percepção padronizada das mutações humanas ao longo do tempo.

Nascida em 1984, portanto, pertencente a geração Y, pude vivenciar esta modificação de forma mais evidente a partir da adolescência. Entretanto, minha infância foi apartada dos aparatos tecnológicos e esteve fortemente marcada por aspectos relacionados à natureza, como brincadeiras ao ar livre e férias compartilhadas com outras crianças em local afastado da cidade. A televisão e o videogame eram as únicas tecnologias presentes, mas pouco fazia uso delas. As atividades que preenchiam os dias de “descanso” eram andar de bicicleta ou caminhar a pé até a cachoeira, colher fruta do pé, brincar ao ar livre, ouvir histórias à luz de vela, conversar em volta da fogueira. Um passado não tão recente, mas que se mantém vivo até hoje, pois são hábitos que gosto e procuro conservar.

Com o passar do tempo a diferença entre uma geração e outra aumentou e se intensificou, conforme podemos visualizar na figura 1, principalmente em relação à presença e ao uso das tecnologias. A partir de outras possibilidades de acesso à informação bem como à comunicação, as relações interpessoais, quer no nível individual quer no coletivo, e com o mundo, também mudaram. Observando o quadro podemos constatar que aqueles que nasceram a partir de 1981 e tiveram acesso ao computador com internet na primeira infância são digitais natos, ou seja, o mundo da internet é, para eles, algo que “sempre existiu”.

Figura 1 – Gerações



Fonte: <https://www.hellerdepaula.com.br/geracoes/>

Ao apresentar esse quadro, minha intenção é resgatar o passado no que se refere a valores, atitudes, ações que praticávamos e que hoje se perderam, refletindo criticamente para contribuir com elementos essenciais e princípios fundamentais para a existência/sobrevivência humana de forma saudável e lúcida. Nesse sentido, não se trata de exaltar o passado, mas valorizar suas contribuições.

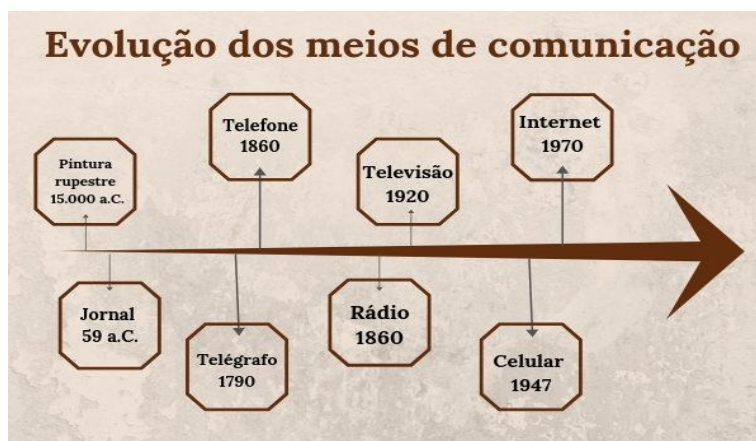
Portanto, a ideia é, no cenário atual de novas possibilidades, articular positivamente a tecnologia para vida pessoal e coletiva de forma que não seja substituído ou esquecido o que vivemos e experimentamos no passado pelo que se apresenta no agora ou futuro tecnológico. Logo, acredito ser possível instituir novas experiências com passado no presente.

Tomando como exemplo a minha própria experiência geracional, ou seja, o cenário pessoal de mudança entre gerações, constato que essa transformação esteve diretamente relacionada à condição econômica. Ou seja, famílias de maior renda possibilitavam maior acesso de seus filhos aos avanços tecnológicos. Entretanto, na minha própria vivência, apesar de ser nascida em uma família em que meus pais possuíam apenas os estudos do antigo primário, via-se sua preocupação com a educação dos seus descendentes. Por conseguinte, procuraram acompanhar as tendências da globalização com a propagação do digital, providenciando a chegada do computador em minha casa em 1997, como uma interface de interação (uso de bate-papos no programa MS-DOS) e pesquisa (internet como repositório de conteúdo), ou seja, com uma usabilidade características da web 1.0.

Um breve aparte para recordar como a apropriação do ciberespaço começou a se dar de forma diferente com a evolução da web para 2.0, o que ocorreu

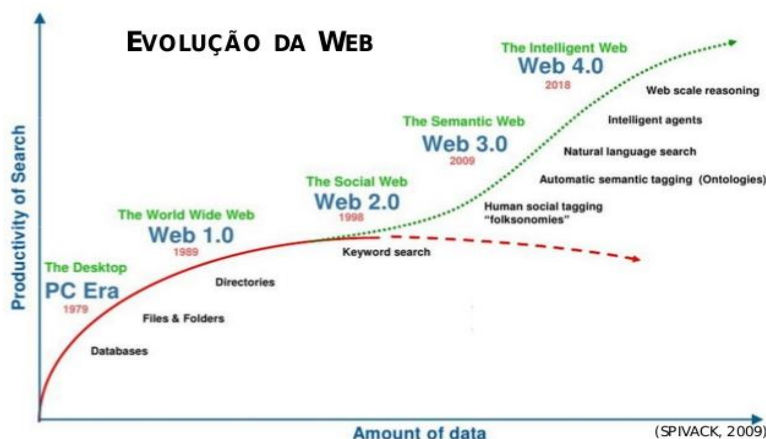
concomitantemente ao meu ingresso na universidade pública. Ao cursar Pedagogia (2004-2009/UFJF) tive a oportunidade de conhecer o ambiente virtual Moodle¹ e com a propagação da rede social Orkut o meu processo de interatividade se iniciava, juntamente com o acesso ao telefone móvel.

Figura 2 – Linha do tempo meios de comunicação



Fonte: <https://alunosonline.uol.com.br/geografia/meios-comunicacao.html>

Gráfico 1 – Evolução da Internet²



Fonte: <http://image.slidesharecdn.com/apresbeam-121210093735-phpapp02/95/web-semntica-no-domnio-bibliografico-9-638.jpg?cb=1355132312>

¹ Em 2007 cursei uma disciplina sobre Arte e Educação com atividades subsidiadas pela plataforma Moodle. Um ano após a Universidade Federal de Juiz de Fora ter sido credenciada no MEC para a oferta de cursos superiores à distância.

² Web 1.0: Sintática, apenas mostrava os dados; O usuário é agente passivo, só recebia os dados. Web 2.0: Social; O usuário é um agente ativo, ele não só recebia os dados como também podia enviar. Web 3.0: Semântica; Tem conteúdo extra que dá significado a página. Web 4.0: Inteligente; Agente inteligente que pode agir sem intervenção do usuário, ele recolhe informações e toma decisões sozinho.

Entretanto, apesar dos limites de usabilidade do ambiente virtual na época, estimo terem sido positivos seus reflexos na minha formação inicial, possibilitando-me abrir-me ao novo de forma comprometida. Essas características foram fundamentais para traçar caminhos, os quais me levaram a experiências significativas com a formação de sujeitos leitores e de professores. Particpei em projetos de pesquisa, vinculados a cursos de especialização, cujo alicerce metodológico se enraizava na ação (pesquisa-ação) e na participação (pesquisa participante), ou seja, tinham em comum o objetivo de transformar levando em consideração os sujeitos envolvidos, com suas histórias, espaços e tempos³.

Destas vivências posso inferir que o encontro com a pesquisa se tornou fundamental para dar continuidade à minha formação. Estar envolvida com a pesquisa passou a ser algo intrínseco ao meu cotidiano, quase natural e os passos seguintes eram inevitáveis: percorrer o Mestrado⁴ (2014-2016, UFJF) e o Doutorado, ambos em Educação (2017-2021, UFRRJ).

Dentre os desdobramentos do percurso no Mestrado destaco dois encontros singulares e praticamente simultâneos que motivaram as minhas escolhas acadêmica e profissional posteriormente. O primeiro se deu com o campo de saber da educação ambiental e o segundo com a educação a distância (EaD)⁵.

Em um período relativamente curto, aproximadamente cinco anos, houve mudanças expressivas quanto aos rumos dos estudos teóricos e práticas que vinha desenvolvendo. Tanto a educação ambiental quanto a educação a distância se apresentaram como novas possibilidades de atuação e campos de interesses que, naquele momento, não tinham relação direta. Apesar disso, ambas proporcionaram experiências desafiadoras, permitiram vivenciar, sentir e saborear a Educação de formas outras, principalmente para além do âmbito escolar. Entretanto, apesar dessas mudanças posso afirmar que a minha essência permaneceu comprometida com a concepção de educação

³ Em 2010 cursava especialização em Psicopedagogia atrelado a participação em um projeto de pesquisa voltado a Alfabetização. Em 2011 cursava especialização em Políticas Públicas e Gestão Social atrelada a um projeto de formação de professores dos anos iniciais.

⁴ Enquanto cursava o mestrado fui bolsista na Universidade Aberta do Brasil/UFJF (2012-2016) atuando como tutora virtual. Em 2014 iniciava uma formação continuada com duração de dois anos em Educação à distância no ensino superior com base em Metodologias Ativas pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), como mediadora. Em 2016 ingresso na EaD da Universidade de Taubaté como tutora eletrônica.

⁵ Para situar a minha atuação como tutora e pesquisadora da EaD sugiro as seguintes leituras: FARIA, 2015; FARIA; MIRANDA, 2015; FARIA; MACHADO, 2016; BARBOSA, FARIA; SOUSA; SALGADO, 2019; FARIA *et al*, 2017; 2018, 2019.

que acredito, com o outro, com o contexto, com o lugar, com o objetivo a ser alcançado, ou seja, em um ir e vir de conhecimento sem fim.

Os saberes e práticas estabelecidos com a educação ambiental enriqueceram minhas vivências a ponto de transformar a forma como eu me relacionava comigo e com o outro, bem como a minha visão de mundo. Por outro lado, a educação a distância democratizava minha atuação docente, trazia claramente a sensação de estar cumprindo a minha missão no mundo.

Atrelado a isso, foi possível perceber ainda uma terceira dimensão, a pessoal, fortemente comprometida com o meu processo de formação permanente e com a formação de pessoas. Estes três pilares (pessoal, acadêmico e profissional) foi o que motivou a dar continuidade à trajetória acadêmica, desenhando um projeto de doutorado voltado para a formação docente com a temática socioambiental pautado no que se apresentava como “novo” no cenário educacional: as metodologias ativas de aprendizagem.

Entretanto, os estudos teóricos, diálogos, incertezas, “humildade e disponibilidade psicológica para tentar, expor-se, errar, recomeçar, modificar, experimentar e observar” (FREITAS, 2002, p.90) até o momento da qualificação foram decisivos para me transformar e compor esta tese. Para tanto, agora convido você leitor a dar continuidade à leitura e conhecer, na próxima seção, o outro caminho de pesquisa que se desenhcou.

DAS INCERTEZAS AO OBJETO DA PESQUISA

Tudo é um entre um milhão de caminhos. Portanto, você deve sempre manter em mente que um caminho não é mais do que um caminho; se achar que não deve segui-lo, não deve permanecer nele, sob nenhuma circunstância.

C. Castaneda

Ser livre era seguir-se afinal, e eis de novo o caminho traçado.

Clarice Lispector

Descobertas. Esse é um dos vocábulos que define o desenvolvimento de uma pesquisa. Dentre as leituras iniciais até a qualificação, escolhas foram feitas e um caminho foi percorrido. Entretanto, o rumo da investigação mudou com os diálogos estabelecidos pela banca. Aqui ocorreu o que Josso (2004 apud PERES *et al.* 2009, p.153) chama de “*momento de charneira*”, aquele que representa um “divisor de águas”. Nas palavras da autora, são acontecimentos que separam, dividem ou articulam as etapas da vida. Nesse caso, da pesquisa.

As novas leituras indicadas expandiram a concepção que tinha sobre educação e, principalmente, no que se refere à prática que vinha desenvolvendo com a educação a distância e metodologias ativas. Assim, do que foi apresentado na qualificação apenas a ideia de entrelaçar educação ambiental (EA) ao uso de tecnologia, para formar educadores, permaneceu. Percebi, então, que um novo caminho teórico deveria ser traçado, para manter-me eticamente comprometida com uma proposta investigativa em educação ambiental que valoriza a experiência, o contato com a natureza e compreende a complexidade dos problemas socioambientais contemporâneos.

Nesse contexto, apreciar as características da educação *on-line*, se tornou fundamental para estabelecer a conexão profícua que se pretendia entre EA e tecnologias em processos formativos. Por isso, consideramos pertinente, nesse campo introdutório, primeiro contextualizar para depois problematizar os sentidos e significados do campo epistemológico que trata a EA hoje. Este constitui o grande desafio aos estudiosos e pesquisadores da área, ainda levando em consideração os percalços, dilemas e incertezas políticas e econômicas que o nosso país atravessa

atualmente, bem como compreender mais sobre o processo de ensinar e pesquisar mediado por tecnologias digitais, tema que se revela nesta tese, por meio dos estudos sobre educação *on-line*.

Em meio ao novo conhecimento teórico que vinha sendo revelado, a parte prática⁶ foi pensada juntamente com orientador e sujeitos da pesquisa. Num primeiro momento, não tínhamos ainda clareza como seria feita a formação dos educadores ambientais, mas tínhamos pré-definido, conforme disse anteriormente, que a tecnologia seria usada a nosso favor permitindo aproximação entre orientador e orientandas, os quais se encontravam geograficamente dispersos entre Brasil⁷ e Espanha⁸, e diálogos para desenvolver a proposta teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica⁹, a qual traz como premissa instituir ambiências formativas com dinâmica diferente da lógica moderna (em tempo, espaço, cultura, organização, etc.) e próxima a natureza com base em cinco princípios formativos, os quais também estão sendo desenvolvidos, na medida em que as experiências significativas, com imersão, acontecem.

Assim, descartamos o uso de plataformas educacionais em que o conhecimento fica disponível e a interação se dá pelos recursos acoplados, bem como o formato “palestra ou seminário” em que há um falante e os demais são apenas ouvintes, com possibilidade de interação apenas ao final de uma exposição. Na medida do possível, tínhamos a pretensão de instituir uma dinâmica diferenciada, ainda que estivesse fortemente presente a figura do orientador e recorrêssemos a um planejamento mínimo das atividades.

Logo, os participantes levaram em consideração algumas definições prévias, como a parte prática/presencial de imersão (percorrer o caminho de Santiago¹⁰) que seria realizada pelos integrantes locados em Santiago de Compostela. Em conversas informais, compreendemos que o grupo de pessoas situado no Brasil também deveria realizar um movimento de imersão. Mesmo diferente, as experiências individual e

⁶ O campo da pesquisa está diretamente relacionado às atividades propostas pelo professor Mauro Guimarães (UFRRJ) em sua pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Santiago de Compostela – Espanha (2019-2020). Portanto, parte dos sujeitos da pesquisa é integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental – GEPEADS⁶, situado na UFRRJ.

⁷ Quatro integrantes residiam em estado e municípios diferentes - Taubaté-SP; Seropédica-RJ e Porto Real-RJ.

⁸ Quatro integrantes residiam temporariamente em Santiago de Compostela, em função do pós-doc e do programa sanduíche da CAPES.

⁹ Trataremos mais sobre esse assunto no quarto capítulo.

¹⁰ A escolha do ambiente educativo Caminho de Santiago estava previsto no projeto de pós-doutorado do professor Mauro Guimarães.

coletiva seriam compartilhadas emergindo a consolidação das aprendizagens significativas particulares, grupais e sobre os ambientes educativos.

As dinâmicas de cada encontro também foram definidas de acordo com aquilo que consideramos importante propor para dinamizar o processo formativo com educadores ambientais. Por exemplo, trazer a história de vida, com a finalidade de nos conhecermos e deixar emergir aspectos comuns e divergentes, os quais, de alguma forma, mapeavam os caminhos percorridos por cada um de nós e que naquele momento permitiam nosso encontro.

Enquanto pesquisadora, também tive como desafio quebrar padrões e concepções em relação à tecnologia e inserir algumas possibilidades. Nesse sentido, propusemos trabalhar, em cada encontro, com um recurso diferente para não ficarmos restritos apenas aos diálogos proporcionados pela videoconferência, e sim termos também a oportunidade de estabelecer outros tipos de interação por meio de diferentes recursos.

Até então, a proposta da ComVivência Pedagógica tem sido desenvolvida presencialmente, com suporte das aulas eletivas na pós-graduação e encontros de imersão em contato com outras epistemologias¹¹. O diferencial das experiências de ComVivência Pedagógica realizadas até o momento, o qual apresentamos nesta tese, seria o recurso da virtualidade. Assim, foram programados oito encontros virtuais e cada um deles teve um objetivo definido previamente. A duração variou entre 1 hora e 30 minutos e 3 horas. Todos estiveram de acordo e estavam cientes do tempo dedicado à formação¹².

No capítulo metodológico apresento, de forma mais detalhada, os sujeitos e o campo da pesquisa e a organização da dinâmica. Para dar continuidade ao novo caminho da pesquisa, seguimos com a exposição da problemática.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A modernidade está estruturada, predominantemente, em um modelo capitalista e esta forma de organização tem implicado negativamente nas relações que o ser humano estabelece com a natureza, com o outro e consigo. Estes três vieses estão

¹¹ Ver Guimarães e Medeiros (2016); Granier (2017); Guimarães e Granier (2017); Nunes (2019); Cruz (2019); Guimarães, Granier e Klein (2020).

¹² Os participantes receberam certificado reconhecido pelas IES de Santiago de Compostela e Brasil. Ver anexo A.

constantemente sendo ressignificados por aqueles que pensam e fazem uma educação voltada para as questões socioambientais, mais efetivamente, numa perspectiva crítica. (GUIMARÃES, 2004a)

Nesse sentido, cada vez mais, o ser humano tem se afastado de sua essência de ser natural, dos aspectos relacionados à ancestralidade, da religiosidade, das relações coletivas, dentre outros aspectos que caracterizam a forma de organização da modernidade: individualista, utilitarista, reducionista, de relações hierarquizadas de dominação.

Em reforço a isso, a proliferação das tecnologias de comunicação e informação, principalmente por meio das redes sociais, também tem contribuído significativamente para o descompromisso com nossa própria interioridade. Estamos cercados e imersos em aparatos que nos instigam diariamente a “viver para fora”, numa superficialidade vigilante ao exterior. São poucas as coisas que nos remetem para dentro de nós, para quem somos e o que fazemos. Consequentemente, a relação com o outro também mudou e na superficialidade e fragilidade das relações, a modernidade líquida¹³ eclode (BAUMAN, 2001).

Esse sujeito líquido tem a seu dispor um mundo de opções que estimulam um consumismo sem medidas. Entretanto, longe de essa oferta de "coisas" a seu dispor proporcionar um bem viver, o excesso acaba por produzir frustrações e gerar inseguranças. A falta de referência ou de autoridade deposita no próprio sujeito a responsabilidade pelas suas ações e escolhas – tudo parece ser uma questão de escolher a melhor opção, com melhores vantagens e, de preferência, nenhuma desvantagem. (BAUMAM, 2004).

No que se refere à educação ambiental, que é o tema que nos interessa aqui, essa oferta e excesso tecnológico tem contribuído para afastar as pessoas de uma vivência mais próxima à natureza. Essa questão se torna grave quando nos debruçamos no âmbito educacional e constatamos o despreparo dos professores para ministrar o assunto em sala de aula, adotando uma reprodução superficial daquilo que se conhece como educação ambiental. A visão antropocêntrica e utilitarista de meio ambiente e a representação conservacionista predominam no ensino tradicional, por meio de atividades ou projetos (quando há) da educação básica ao nível superior.

¹³ Modernidade Líquida é o termo cunhado pelo sociólogo Zygmunt Bauman para definir as características e lógica da época em que vivemos: fluida, volátil, incerta e insegura, consumista, do agora, do gozo e da artificialidade.

Isso significa dizer que as atividades praticadas pelos profissionais da educação, principalmente no âmbito formal, geralmente são fomentadas por temas generalistas como, por exemplo, aqueles relacionados à reciclagem do lixo, saneamento básico, qualidade da água, dentre outros, de forma descontextualizada enfatizando aspectos de conservação e preservação como condição necessária para a sobrevivência e manutenção da espécie. (REIGOTA, 2002 apud AZEVEDO, FERNANDES, 2010, p. 111).

Por isso, diferenciar perspectivas teóricas e optar por propostas metodológicas mais condizentes com a realidade e objetivos a serem alcançados é uma premissa para desenvolver processos formativos significativos em educação ambiental.

Atrelado a isso, estudos sobre cibercultura, a qual se apresenta como uma cultura que “revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço” (SANTOS, 2014, p. 17-18) se torna fundamental para refletir sobre processos educativos mediados por tecnologias.

Sabemos que as tecnologias vêm integrando, cada vez mais, a educação e conquistando espaço significativo com finalidades diversas, dentre elas podemos citar a democratização do acesso à informação, romper com barreiras de espaço e tempo e prestar-se ao movimento de formação de pessoas. Sobre esse último aspecto, podemos restringir nossas reflexões para a ambiguidade presente nas propostas de formação de professores/educadores.

Essa ambiguidade se manifesta quando analisamos os propósitos de uma educação que faz uso dos aparatos tecnológicos. Nesse contexto, é preciso ter claro que a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) pode prestar, ao menos, a duas vertentes no âmbito da educação.

De um lado, se destina a manter a razão instrumental, ou seja, aliar-se ao propósito neoliberal que se impõe na sociedade atual, na medida em que se produzem programas de semiformação ou deformação em educação a distância (EaD) com a proposta de adaptar as massas ao sistema dominante para atender aos interesses do capital (Pedagogia das competências, o cognitivismo e a ênfase neopragmática). Outra perspectiva é a que se volta para instituir formas outras de compreensão e uso da tecnologia para confrontar tal racionalidade, a partir das possibilidades de formação voltada à emancipação, reflexão crítica e autocrítica, aproximação dos sujeitos imersos em um contexto sócio-histórico, atendendo aos interesses da população (ZUIN; PESCE, 2010).

É a partir dessas reflexões que identificamos as potencialidades da educação *on-line*, como um dos principais fenômenos na cibercultura, frente à possibilidade de transformar o processo de ensinar e aprender mediado por tecnologias digitais em rede. Nesse contexto, podemos observar que tivemos como desdobramento a ideia de EaD se apresentando mais evidentemente nos modelos educativos instituídos nas Instituições de Ensino Superior (IES). O exemplo disso é a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, pelo Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar a oferta do ensino superior gratuito no país.

Portanto, no âmbito educacional, embora o potencial comunicacional a partir da web 2.0 permitir a interatividade nas situações de aprendizagem, ou seja, tornar possível instituir outro paradigma educativo que prima pela autoria e produção coletiva do conhecimento e da aprendizagem, a nosso ver, esse potencial não foi aplicado em todos os níveis de ensino ou em diferentes propostas educativas, principalmente as denominadas EaD. Ainda hoje encontramos processos educativos fortemente marcados pela transmissão do conhecimento com o apoio mínimo de algum dispositivo digital como computador, celular, games ou tablete.

Porém, este cenário é apenas um lado da moeda. Apesar dos desafios e limites, há iniciativas de formação potentes que articulam elementos das ambiências virtuais e/ou mídias digitais com momentos presenciais, em uma nova perspectiva: a das possibilidades, conforme Santos (2005; 2010; 2014), Silva (2010a, 2010b, 2014a, 2014b), e outros autores apontam.

A partir da evolução da internet novas possibilidades de uso dos computadores, dispositivos móveis e redes sociais motivaram as pessoas a participar, colaborar, compartilhar, dialogar, ou seja, fornece outra lógica comunicacional, mais democrática, autônoma e diversa em tempos e espaço que “potencializa a autoria dos sujeitos e favorece práticas educativas interativas”. (SANTOS, 2014, p.8).

Todavia, reconhecer as potencialidades e possibilidades comunicacionais desse e de outros modelos não é o suficiente para instituir outras práticas educativas. Se o professor não ficar atendo às transformações no cenário cibercultural terá dificuldade em propor práticas pedagógicas fundamentadas em outro paradigma que valoriza a conectividade e estabelece uma rede educativa plural de aprendizagem. Superar a perspectiva de repositório de informações na internet e até mesmo de usabilidade perversa (*fake News*, pedofilia, negacionismo, pseudociência etc.) se constitui o primeiro desafio do professor/educador na atualidade.

De modo geral, o grande impacto social, cultural, educacional, dentre outros, que diferencia e potencializa o processo de produção de conteúdo a partir da web 2.0 está no fato de ter se tornado visível pelo compartilhamento numa perspectiva mundial via rede de computadores. (LEVY, 2010). De acordo com Santos (2014, p.31),

as limitações técnicas e formativas, por parte dos usuários, incluindo aqui os professores e estudantes, não tornaram a cibercultura uma cultura de mera transposição do “mundo físico” para o “mundo *on-line*”. Muito pelo contrário, outros e novos espaços plurais emergiram, bem como manifestações culturais emergiram no ciberespaço extrapolando seus limites tecnológicos, deixando marcas e intervenções nas cidades e nas diversas redes educativas.

As reflexões da autora ainda apontam para outra perspectiva de apropriação e compreensão do ciberespaço, mais precisamente de um ponto de vista positivo que instiga a mudança de paradigma nas práticas comunicacionais e educacionais na contemporaneidade ao reconhecer e instituir redes educativas para a construção do conhecimento em espaços plurais e híbridos¹⁴ de aprendizagem.

Isso significa dizer que a educação on-line não trata apenas de adaptar a sala de aula para o computador, mas considera que há uma diferença significativa no processo didático que utiliza tecnologias para realizar mediação em ambientes virtuais, considerando as especificidades do virtual. (MEDEIROS, et al, 2020)

Outro aspecto, abordado pela autora, que deve ser levado em consideração em tempos de cibercultura mais recente trata da ubiquidade, caracterizada pela simultaneidade entre deslocamento e comunicação em um mesmo dispositivo que converge interfaces e linguagens que permitem produzir, editar e compartilhar em rede textos, sons e imagens estáticas e dinâmicas – vídeos, voláteis e líquidas, por atravessarem barreiras do *espaçotempo* por meio da rede (SANTOS, 2014). Aqui reside um leque infinito de pesquisas que se atenta a ruptura de tempos e espaços, arquitetando uma rede de saberes sem fronteiras.

1.2 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Frente ao exposto, definimos os campos de conhecimento que se entrelaçam e embalam essa tese: educação ambiental, com suas premissas formativas para

¹⁴ Nesta tese, o termo *híbrido* não faz referência direta a um modelo específico do Ensino Híbrido. Entretanto, utilizamos esse termo para evidenciar a mescla entre momentos online e presencial durante a formação dos educadores ambientais.

educadores ambientais e cibercultura, mais especificamente sobre o fenômeno da educação *on-line*.

Sustentada pelas reflexões de Paulo Freire (1967; 1983; 1996; 1997; 2008; 2016), Isabel Carvalho (2011; 2013), Edgar Morin (1997; 1999; 2005), Mauro Guimarães (2004a; 2004b, 2006, 2011), Frederico Loureiro (2009; 2020), dentre outros, nos respaldamos na vertente crítica da educação ambiental. Na educação *on-line* nos conectamos à contribuição dos estudos sobre cibercultura por Pierre Lévy (2010) e Edméa Santos (2005; 2010, 2014), bem como educação *on-line* por Marco Silva (2010a), dentre outros, tendo como foco que a relação entre sujeito e objeto é intersubjetiva, tornando sujeito integrante e implicado pela investigação.

Em relação à posição metodológica optamos pela pesquisa-formação inspirada em Josso (2004; 2009). Uma aposta para pesquisas que tomam processos formativos, assim como sujeitos implicantes e implicados como objeto de pesquisa.

Assim, as inteligências para estudar parte do objeto se referem à forma como o sujeito imbricante e imbricado na pesquisa aborda os fenômenos relacionados à educação ambiental *on-line* composto por diferenças e contradições. Nesse sentido, de acordo com Martins (2004) há, no campo de investigação, uma coexistência temporal entre concepções teórico-metodológica, abordagens e paradigmas que instaura outra condição do objeto que existe dentro do sujeito, das pesquisas dos fenômenos humanos e da realidade que são múltiplos e complexos.

1.3 JUSTIFICATIVA / RELEVÂNCIA

A perspectiva transformadora da educação ambiental tem como princípio fundamental a emancipação, ou seja, implica em mudança societária considerando a dialética da vida, conforme Morin (1999, p. 188) aponta: “mudar de vida e transformar o mundo, revolucionar o indivíduo e unir a humanidade”. Esse entendimento crítico e histórico implica em perceber as relações existentes entre educação, trabalho, sociedade e natureza, em um processo global de aprendizagem permanente nas múltiplas esferas da vida planetária e social, inclusive individual, caso contrário não pode ser tomado como transformador. (LOUREIRO, 2009)

Dentre as contribuições da educação ambiental crítica para os procedimentos pedagógicos desta tese pode-se destacar a consciência sobre o cenário atual de crise civilizatória, na medida em que não é possível emergir soluções compatíveis sem levar

em consideração o modo como a sociedade está estruturada “de coisificação de tudo e todos, banalização da vida, individualismo exacerbado, dicotomização do ser humano como ser descolado da natureza, trabalho alienado, desvalorização do mundo dos homens e valorização do mundo das coisas, tornando a natureza uma externalidade coisificada, possível de ser apropriada como mercadoria”. (LOUREIRO, 2009, p. 94-95).

Assim, um dos caminhos para superar a alienação se faz, permanentemente, a partir de uma educação dialógica, considerando a complexidade, integralidade e simultaneidade da condição humana. Logo, o diálogo entre orientações teórico-metodológica em torno da educação ambiental também significa construir novas sínteses sem simplificações, idealismo, dualidade e consensos vazios. Permite pensar, agir e sistematizar a complexidade ambiental que busca considerar a desordem e as relações múltiplas para instituir novos padrões civilizacionais e societários.

Entre as principais referências teóricas em EAC, encontramos também outras epistemologias (indígena, oriental, holismo) associadas na construção e caracterização do ambientalismo. Em que pese os limites e possibilidades de cada uma delas, reafirmam a necessária mudança estrutural e negam a fragmentação, e afirmam uma “ideia-força” que pensa a unidade parte e todo, o “eu” como ser biológico e espiritual, em sintonia com o universo. Vale dar ainda a devida relevância ao cultural, social e econômico. Afinal, somos membros de uma sociedade situada em um determinado período histórico com grandes transformações ecossistêmicas que interfere diretamente no sentido que a educação adquire na contemporaneidade.

Portanto, se compreender o todo contribui para o debate ambiental, logo, pensar sobre as implicações atuais de uma educação ambiental *on-line* torna-se fundamentalmente a proposta desta tese, na medida em que toda prática educativa precisa estar associada ao processo de transformação social e de realização do sujeito em sociedade e no mundo para consolidar outra estrutura individual e social compatíveis com paradigmas ecológicos e complexos e com a sustentabilidade planetária. (LOUREIRO, 2009, p. 112).

Nessa perspectiva, a educação *on-line*, a partir da Web 2.0, pode contribuir com a formação de educadores sob a perspectiva dialógica, livre de coação, reflexiva, crítica, emancipatória, colaborativa e solidária. Nas palavras de Zuin e Pesce (2010, p.122) “é passível de formar os educadores como sujeitos sócio-históricos, leitores de si e de suas circunstâncias” desde que as propostas pedagógicas e formação *on-line* de educadores

estejam pautadas em outra racionalidade, ou seja, não relacionada ao conceito de educação para a competitividade ou instrumental voltada à adaptação das massas ao sistema dominante. Desse modo, apresentamos de forma mais evidente os objetivos da pesquisa.

1.4 OBJETIVOS

Ao tomar como marca principal a heterogeneidade de temas que se entrelaçam, temos a pretensão de, a partir dos fenômenos vivos e dinâmicos referentes a um processo formativo em educação ambiental subsidiado por tecnologia, emergir reflexões que contribuam com o movimento promissor de expansão de pesquisas qualitativas que tomam como campo processos formativos que utilizam dispositivos digitais.

Frente a essa premissa e levando em consideração as informações expostas na problematização desta pesquisa, estabelecemos como **objetivo geral** investigar de que modo se pode contribuir para a formação de educadores ambientais numa perspectiva transformadora na/da/com a natureza, a partir da construção de ambientes on-line que oportunizem a troca formativa entre os diversos participantes.

Para alcançar este fim, tomamos como **objetivos específicos**, abranger a educação ambiental como um campo do saber responsável por abordar os problemas socioambientais emergentes de uma crise civilizatória, considerando os aspectos sociais, econômicos, políticos, ecológicos, culturais, éticos etc.

Refletir sobre processos educativos em educação ambiental, discorrendo sobre avanços e fragilidades nesse processo.

Apresentar aspectos do novo cenário social com o advento das tecnologias, sobretudo para conceituar, primeiro, o que é cibercultura, ciberespaço, virtualização e, principalmente, compreender o fenômeno cibercultural da educação on-line.

Estabelecer aproximações teóricas entre educação ambiental e questões da cibercultura.

Refletir sobre as propostas educativas que têm utilizado ambiências digitais para formação de educadores, desvelando ambiguidades presentes no uso das tecnologias em seus processos.

Forjar uma experiência formativa híbrida, ou seja, que articula momentos virtuais e de imersão vivencial (presencial), destinada a educadores ambientais,

contribuindo com o desenvolvimento da proposta teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica

Investigar as implicações dos dispositivos digitais sob a ótica dos coautores da pesquisa para, então, apresentar outras possibilidades pedagógicas de formação.

Sistematizar saberes e práticas advindos dos diálogos entre os participantes da formação.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Para atender aos objetivos propostos, inicialmente, procuramos expor a trajetória da EA para conhecer epistemologicamente as premissas desse campo num percurso histórico de luta e contradições. Nesse contexto, consideramos pertinente apresentar também informações recentes sobre EA e formação de professores para compreender como o saber teórico vem influenciando os processos formativos e, por conseguinte, as práticas educativas. Em seguida, refletir sobre EA e processos formativos, chamando atenção para a urgência de propostas mais radicais de formação que sejam verdadeiramente capazes de suscitar transformações significativas na realidade.

Posteriormente, vislumbramos aspectos da cena sociotécnica, principalmente sobre as transformações educacionais mediante o avanço da internet e das tecnologias, para conjecturar sobre as implicações e tendências da educação *on-line* e compreender a ambiguidade que se faz presente no uso das tecnologias em processos formativos de educadores.

Para finalizar, analisamos o percurso formativo instituído pelos e para educadores ambientais em outubro/setembro de 2019, procurando contribuir com novas ambiências formativas para o desenvolvimento da proposta “ComVivência Pedagógica”; demonstrar a aplicabilidade dos pressupostos da educação *on-line* para a formação em educação ambiental crítica; e refletir sobre as potencialidades e limites do processo teórico-metodológico aplicado na formação dos educadores ambientais, a partir da insurgência das noções subsunçoras.

2 A OPÇÃO METODOLÓGICA E A COMPLEXIDADE DO CAMPO

A partir de uma perspectiva particular sobre o que é pesquisar, defino como um processo criativo, no qual investigar em um contexto plural e diverso, que envolve pessoas, é sempre uma obra em devir e inacabada. Apesar desse inacabamento, entretanto, conserva suas bases em um sistema formal, com uma estrutura, ordem, rigor ou outras formas de regulação. Neste sentido, o grande desafio está em encontrar a ou as opções mais adequadas ao trabalho que se propõe.

Frente às possibilidades do campo de pesquisa e as diferentes tendências e terminologias das propostas educacionais (EaD, Educação *on-line*, *e-learning*, presencial, não presencial ou hibridizações), nos situamos na complexidade que envolve as formações que sustentam seus processos em oportunidades didático-pedagógicas em que interfaces síncronas e assíncronas, ou seja, relações e práticas com tecnologia em tempo e espaço distintos, permitem alcançar objetivos educativos pautados em uma teoria educacional. (ALONSO; SILVA, 2018)

De acordo com Alonso e Silva (2018) a tendência multifacetada e mais polissêmica de abordagens teóricas e metodológicas qualitativas tem se intensificado nos últimos anos nas pesquisas em educação com a expansão das TIC, correlacionada à formação na cultura digital. Em suas palavras, “processos de formação consolidados em utilização mais intensa das TIC é um campo promissor de pesquisa, porém pouco conhecido, o que exige mais reflexões/compreensões sobre ele” (p.50).

Nesse sentido, os autores notam que muitos estudos com métodos mistos/triangulação estão sendo utilizados para compreender desde o uso do computador como artefato tecnológico secundário na educação aos processos de aprendizagem por meio das TIC. “Dessa maneira, o poder comunicativo e a ampla tecnologia disponível na internet podem ser adaptados a métodos qualitativos de coleta e análise de dados”. (MENDES, 2009, p. 2)

Atualmente, contamos com diferentes modelos de formação, os quais dialogam com os diversos espaços de aprendizagem. Nesse contexto, “é pertinente para contemplar esses espaços uma leitura plural de seus objetos (práticos e teóricos), sob diferentes pontos de vista”, legitimando referências que diferem da ciência moderna¹⁵. (SANTOS, 2014, p.72)

¹⁵ Os traços fundamentais dessa ciência têm como base a experimentação e a matematização. Há significativa preocupação em obter uma descrição quantitativa dos fenômenos, por meio de sua

Corroborando com os apontamentos de Nóvoa (2000), sobre o interesse dos pesquisadores e a necessidade de uma renovação metodológica no campo das ciências sociais e humanas, para “compreender a vida cotidiana, as dificuldades e contradições, tensões e problemas imbricadas nas estruturas sociais e em comportamentos individuais ou microssociais” (FREITAS, GHEDIN, 2015, p. 113), assinalamos a perspectiva qualitativa como um avanço nas pesquisas que primam pela subjetividade.

A partir dessas premissas, nessa pesquisa, percebemos a necessidade iminente de contemplar tais questões em nossas análises com o campo que se apresenta como um conjunto de processos, com questões complexas, os quais mudam em face do contexto que influenciam e são influenciados pelos sujeitos que se expressam. (ANDRADE; HOLANDA, 2010). Nesse conjunto, o trabalho com questões complexas aponta para a flexibilidade e o devir dos caminhos da pesquisa característicos à perspectiva qualitativa em ciências humanas.

Outro aspecto relevante constitutivo da pesquisa qualitativa levantado por Andrade e Holanda (2010, p. 260) trata da experiência. “A busca de significados e essências da experiência – alcançada com base nas descrições da experiência singular do(s) sujeito(s) pesquisador(es)” – deve estar vinculada ao mundo/realidade, na perspectiva de atingir a totalidade do fenômeno.

Afinal, atrelado à emergência de atividades realizadas presencialmente e/ou a distância, com apoio de dispositivos comunicacionais, os sujeitos vivem e interagem legitimando outras perspectivas de formação e, conseqüentemente, de novos espaços de aprendizagem no mundo. “Através da autoria dos saberes construídos pela itinerância dos processos” (SANTOS, 2014, p. 73), devemos ficar atentos às complexas e interativas dinâmicas entre pares.

Frente a isso, é importante olhar para os novos arranjos curriculares que processos educacionais mediados por tecnologia digitais em rede estão constituindo, “uma vez que são criados e disponibilizados conteúdos e situações de aprendizagem que ampliam os processos educativos para além dos encontros face a face” (ibidem, p.74).

Considerando a pesquisa on-line uma possibilidade metodológica de investigação qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17 apud MENDES,

matematização. “Uma das conseqüências desse novo enfoque de pesquisa foi a necessidade de um uso, cada vez mais, extenso de aparelhos instrumentais de observação” Assim, a experiência se dá de forma controlada e sistemática. (CHIBENI, s/a, p.3).

2009, p. 1) ela “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade e transformam o mundo em uma série de representações.”

Dentre as vantagens das pesquisas realizadas on-line, Freitas *et al* (2004) destacam a possibilidade do pesquisador utilizar recursos que facilitam e otimizam a realização e sistematização da pesquisa quando, por exemplo, o processo de coleta e análise dos dados acontece concomitantemente, bem como estimulam a livre participação dos sujeitos quando for mais conveniente, anulando barreiras geográficas, de tempo e econômicas. Ao instituir um espaço aberto para comunicação, por meio da internet, criam-se e fortalecem-se identidades culturais.

Entretanto, há autores que também ressaltam as dificuldades desta modalidade de pesquisa, principalmente, quando há problema no acesso, muitas vezes limitado pela falta de habilidade dos sujeitos ou pela qualidade da internet, por diversos motivos.

Com base nisso, o pesquisador qualitativo deve estar atento aos procedimentos éticos na pesquisa que se realiza on-line levando em consideração as especificidades do meio virtual, “pelo fato de que nesse tipo de pesquisa se lida com o comportamento, opiniões e experiências pessoais”. (MENDES, 2009, p. 5) Nesse contexto, propiciar um ambiente de fala livre e armazenar os dados de forma apropriada para evitar acesso e modificações não autorizadas se torna fundamental. Logo, obter o consentimento dos participantes, garantir a confidencialidade da pesquisa e instituir boas maneiras de como se portar no ambiente on-line (netiqueta) também fazem parte dos cuidados éticos, os quais devem ser considerados ao desenvolver uma pesquisa nesse âmbito.

Conforme dissemos anteriormente, há uma tendência dos pesquisadores que estudam a interação via internet de mesclar métodos, pois

sendo a pesquisa on-line uma possibilidade metodológica da pesquisa qualitativa, o pesquisador pode lançar mão de uma grande variedade de técnicas para apreender melhor o tema que se investiga. Essa multiplicidade de técnicas faz do pesquisador, segundo Denzin e Lincoln (2006), um *bricoleur*, ou seja, alguém que costura colchas. A partir de várias realidades e experiências, o pesquisador vai construindo uma “colcha de retalhos” interpretativa. É justamente da interpretação e reflexão do pesquisador que fatos fragmentados são costurados, formando uma visão de mundo. Sabe-se, no entanto, que se trata de uma visão entre várias possíveis. (MENDES, 2009, p. 7)

Ao saber que as investigações de cunho qualitativo abrigam uma variedade de estudos e pesquisas que percorrem diferentes caminhos e adotam estratégias metodológicas diversas, nesta pesquisa, buscamos suporte às técnicas de “coleta” e

análise relacionadas à perspectiva metodológica de pesquisa-formação conjecturada por Marie-Cristine Josso (2004), combinada com as inspirações teóricas para contextualizar, problematizar e compreender processos formativos em educação ambiental on-line.

Ao enfatizar que pesquisar é uma prática reflexiva e crítica, as características da pesquisa-formação, bem como da pesquisa-ação, colaborativa, participante e coletiva possuem uma dimensão político ideológica no campo educacional que atua como mecanismo de intervenção na formação de professores. Para além de um processo descritivo e analítico e que toma os professores como “amostras”, “a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação”, pois pretende agir e provocar transformações nos sujeitos e nos contextos educativos em que atuam. (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 215).

Diante disso, a pesquisa-formação se colocou como possibilidade a essa investigação, pois consideramos a formação de educadores como processo que se dá permanentemente na prática, na reflexão e no diálogo sobre a prática em sala de aula, presencial e/ou on-line. As experiências e toda produção de saber em torno delas são o objeto de estudo e inspiração nesta modalidade de pesquisa que se encaixa no paradigma¹⁶ da fenomenologia¹⁷ existencial.

Essa abordagem tem como base o sentido do ser e envolve a compreensão do ser humano na sua forma de estar no mundo por meio da autoanálise e autoconhecimento. Envolve ainda a concepção de que os processos não são lineares e, por isso, os fenômenos devem ser estudados como se manifestam, ao contrário dos estudos que procuram explicar as coisas a partir de uma relação de causa e efeito.

Assim, quando a pesquisa segue este paradigma, sugere estar aberta ao acontecimento dialógico para compreender o fenômeno que se revela na conversação, bem como assumir a mutabilidade da verdade, pois se caminha na direção do improvável, da incerteza e da incompletude. Nesse contexto,

O caminho é construído ao passo que é trilhado, é desvelado ao nos aproximarmos do fenômeno em questão. Trata-se de um percurso a ser apreendido a partir da própria experiência. [...] reconfigurações, a

¹⁶ Paradigmas de pesquisa definem um conjunto de regras implícitas que regulam aspectos da atividade científica. Tais aspectos criam as bases para a compreensão dos fenômenos que se quer pesquisar e a partir deles, estabelecem-se formas de organizar o raciocínio para compreender a realidade e alcançar os objetivos da pesquisa.

¹⁷ “A fenomenologia foi um dos movimentos filosóficos que, desde sua constituição, guardou relações de grande proximidade e interesse com a psicologia. [...] É a ciência que se aplica ao estudo dos fenômenos: dos objetos, dos eventos e dos fatos da realidade”. (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 261).

partir da experiência em campo, são possíveis e mesmo esperadas, não constituindo falta de rigor, mas sim, flexibilidade. (CABRAL; MORATO, 2013 *apud* SILVA; SANTOS, 2017, p. 114 - adaptado).

Além disso, não há neutralidade e os participantes da pesquisa não são meros sujeitos, mas encontram-se implicados como colaboradores/coautores na produção conjunta de reflexões a partir da experiência. Noutras palavras, busca por possíveis significados da experiência. O pesquisador, portanto, “coloca-se em posição orientada para a descoberta, ou seja, põe-se aberto ao novo e às possibilidades criativas de compreensão do objeto de estudo.” (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 262).

Portanto, inferimos que as reflexões que emergem a partir de sons, imagens e textos no e com o campo complexo da pesquisa, vão delimitando possibilidades gradativas de mudança das necessidades existentes nos próprios indivíduos e, nesse movimento, nos (trans)formamos. Assim, a opção metodológica se torna um procedimento que vai se configurando com criatividade na dinâmica do processo investigativo, intrínseco às dinâmicas da vida e às experiências de formação, em diálogo com o referencial teórico e com os sujeitos da pesquisa, conforme reitera Santos (2015)

É um processo criativo em que método, dispositivos de pesquisa, imersão, colaboração, entre outros elementos vão se configurando na dinâmica do processo investigativo. Nada está dado, pronto, acabado. O que se constrói é sempre uma obra com possibilidades de extensão, desconstrução, questionamentos, reinvenções, pois se trata de ações construídas por praticantes culturais imersos em contexto formativo complexo (SANTOS, 2015, p. 103).

Logo, o que se construiu e se apresenta como suporte metodológico no tópico a seguir é sempre uma escolha e uma invenção, pois se trata de ações estabelecidas por sujeitos implicantes e implicados pela pesquisa imersos em um contexto formativo complexo. Além disso, “numa profunda reflexão, dialogamos com os resultados da pesquisa e, sobretudo, posicionando-se diante dos resultados”. (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 262)

Por isso, para compreender o fenômeno da educação on-line, mais especificamente sobre os novos espaços de aprendizagem construídos pela itinerância dos processos formativos, buscamos apoio na pesquisa-formação em educação-on-line.

2.1 PESQUISA-FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ON-LINE

De acordo com Longarezi e Silva (2013, p. 215) foi “a partir da segunda metade do século XX que o interesse em conciliar pesquisa e formação de professores” passou a ser evidenciado e subsidiado “pelo pensamento de alguns teóricos que se dedicaram a estabelecer os pontos de encontro e os entrecruzamentos existentes entre pesquisa e formação”. Particularmente, as pesquisas dessa natureza tinham como questão fundamental realizar intervenções propostas pelos próprios professores no contexto escolar, com o objetivo de “transformar a sua realidade e assegurar que essas mudanças se efetivassem e tivessem prosseguimento”.

Especificamente, no Brasil, a prática de formação como objeto de investigação despontou anos depois (1990), em pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação, além de trabalhos publicados em congressos mediante estudos desenvolvidos em grupos. (FREITAS; GHEDIN, 2015)

Entretanto, apesar do campo ser constituído por pertinentes conhecimentos à prática educativa, vale ressaltar que há também dilemas, desafios e especificidades, principalmente em relação à participação ativa dos professores nas atividades realizadas, que devem ser levados em consideração desde a escolha do tipo de pesquisa que se pretende realizar até as condições estruturais do ambiente em que atuam.

Afinal, se a prioridade é promover formação, e não coletar dados, a partir de “situações em que os próprios educadores possam desenvolver e produzir saberes sobre suas práticas, articulando-os com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho” é preciso ter condições adequadas (flexibilidade, disponibilidade, disposição e interesse) para que possam efetivamente participar do processo formativo. (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 216).

Dentre os diferentes caminhos possíveis para se percorrer no campo sobre formação, desdobramos nossa pesquisa na esfera continuada, concebida como uma possibilidade de sanar as lacunas dos processos iniciais, mas também por corroborar com a permanente atualização dos profissionais em coerência com o princípio de *fazer pesquisa com* e não sobre alguém ou alguma coisa (educação, professores, processos, práticas), dicotomizando e reduzindo a objeto a formação do sujeito. (idem).

No âmbito educacional, podemos observar que a rápida transformação advinda do desenvolvimento tecnológico tem intensificado a preocupação com a formação dos professores/educadores. De acordo com Freitas (2005), a educação e o trabalho docente

passaram a ser consideradas peças chaves na formação do novo profissional do mundo informatizado e globalizado. Dessa forma, professores em formação bem como o processo formativo que atravessam, passam a ser, cada vez mais, alvos de pesquisas qualitativas e quantitativas que buscam avaliar, analisar ou reformular posturas, concepções, teorias e práticas.

Dentre as possibilidades formativas continuadas encontramos aquelas que utilizam de conteúdo e estratégias de aprendizagem por meio do resgate das experiências significativas do professor/educador em formação.

Essencialmente, a pesquisa-formação se caracteriza como uma possibilidade de pesquisa qualitativa utilizada no contexto acadêmico que dá ênfase aos processos de subjetivação no âmbito da ciência, produzindo conhecimento reflexivo sobre nós mesmos e sobre o conhecimento que praticamos. Logo, um dos objetivos da investigação é compreender melhor a nossa própria formação mediante uma postura mais questionadora sobre nossas ações e dos processos formativos que experimentamos propiciado pela pesquisa. Diante disso, de acordo com a compreensão de Perrelli *et al* (2013, p.278), “a pesquisa-formação, exige de nós o compromisso ético de nos avaliarmos e o de tornar os (des)caminhos da pesquisa e as aprendizagens que esta nos proporcionou”.

Nesse contexto, podemos inferir que a pesquisa-formação sugere um pesquisador envolvido, ativo, implicado em sua própria observação, ou seja, tem por desafio refletir sobre o que passou a conhecer sobre si mesmo além da aprendizagem conjunta e reflexiva propiciada pela dimensão formadora da pesquisa. Dentre as premissas da pesquisa-formação encontrada em Josso (2004, p. 113) o pesquisador-formador é compreendido como aquele que “procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa”.

Perrelli *et al* (2013, p.280), comenta que essa prerrogativa

assenta-se numa racionalidade mais humana, necessariamente sensível e dialógica, que admite a possibilidade de os sujeitos produzirem conhecimento no exercício da escuta do outro, deixando aflorar as suas experiências e refletindo sobre as vivências de cada um.

No processo dialógico propiciado pela pesquisa-formação, o conhecimento produzido se apoia na experiência existencial, nos momentos intersubjetivos, ou seja, no encontro e na partilha entre atores, “cuja intensidade pode produzir conscientização e transformação” (JOSSO, 1991 apud PERRELLI *et al* 2013, p. 281)

Nessa perspectiva, Perrelli *et al* (2013) corrobora com as premissas de Josso (2004), quando afirma que um processo formativo precisa ser pensado a partir da experiência. Larrosa (2002, p.20-21) expande esse conceito e nos convida a “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”. Isso significa “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, [...] também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos”. O autor ressalta, ainda, que acometidos pelo excesso de informação, muitas vezes as possibilidades de experiências são canceladas, pois nada nos aconteceu, atravessou ou tocou. Portanto, sem experiência/sentido não há transformação em formação.

Fundamentalmente, o movimento crescente da pesquisa-formação toma, por meio de narrativas, “a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e formação”. (FREITAS; GHEDIN, 2015, p.115). Por isso, dentre as possibilidades dessa perspectiva, as narrativas de vida tornam-se dispositivos de reflexão e formação. Tais narrativas têm se mostrado um recurso fértil para refletir sobre práticas e legitimar saberes na contemporaneidade, diferentemente da perspectiva que mantém foco na formação de profissionais conhecedores de conteúdos. (SANTOS; 2014)

O campo da pesquisa, portanto, se manifesta no espaço de formação e autoformação e o objeto da pesquisa nasce dos sentidos e significados compartilhados entre todos os participantes que estabelecem uma relação dialógica e interativa. Além disso, o processo é concebido como itinerância, ou seja, arquitetado no movimento complexo da formação coletiva. (SANTOS, 2014).

Diante disso, as experiências formadoras estão, cada vez mais, sendo valorizadas na teoria, pois contribuem para compreender sentidos e significados que os sujeitos dão a si e a seus pares sobre novas aprendizagens, possibilidades de trabalho, modos de vida dentre outras.

A pesquisa-formação desenvolvida no âmbito virtual é compreendida como “um objeto que se auto-organiza na complexidade das redes de relações estabelecidas entre os participantes e o próprio espaço de formação.” (SANTOS, 2014, p. 92). Na perspectiva dessa proposta metodológica, o pesquisador não realiza apenas o movimento de ir a campo coletar dados e julgar o real a partir de um referencial teórico, mas torna-se sujeito implicante da pesquisa, ou seja, faz parte da vivência, interage e está atento às diversidades, aos discursos e às linguagens (formas de expressão) de

forma auto-crítica e auto-reflexiva. De acordo com Santos (2014, p. 91) “o fenômeno precisa ser vivenciado, compreendido, interpretado e comunicado”.

Ainda conforme salienta a autora

em se tratando de um objeto de estudo que se institui a partir de um campo de pesquisa baseado no conceito de organismo vivo [...], é fundamental vivenciar uma metodologia aberta às emergências, ao novo, ao possível, ao acontecimento. (SANTOS, 2014, p.88)

Nesse sentido, uma metodologia coerente com a dinâmica entre sujeitos implicados, onde o campo de pesquisa é vivo, inquietante e mutante em ciências sociais, não pode ser linear, fechada, cartesiana, racionalista na forma de conhecer ou mapear práticas simplistas e fragmentadas. Para Santos (2014, p. 89)

O fenômeno exige *escuta sensível*, olhar e imersão atentos aos seus movimentos e desdobramentos, uma aprendizagem formada na ação e pela ação, no devir com os praticantes, compreendendo e interagindo com suas estratégias de aprender e construir conhecimento. (grifo do autor)

Nesse contexto, a construção do conhecimento vai se organizando na interpretação das relações intersubjetivas e dialética dando forma a conceitos e sentidos para a experiência que se desenha no discurso. Tais sentidos, com base na fenomenologia, se dão, primeiro, pela descrição da experiência consciente vivida pelos sujeitos com vista a alcançar a significação dos acontecimentos que a constituem. (ANDRADE; HOLANDA, 2010).

Na respectiva de Larossa (2006) o aprendizado se dá no encontro singular e profundo do pesquisador com os acontecimentos.

Esse movimento exige que o pesquisador aguace a sua capacidade de escuta, afine seu olhar, preste atenção, deixe-se interpelar pelo acontecimento, aproxime-se dele com delicadeza e respeito, apagando tudo o que poderia levar a perder a [sua] infinita riqueza. (LAROSSA, 2006, p. 84)

De acordo com Andrade e Holanda (2010, p.263) “a descrição possibilita resgatar o vivido com base no retorno da sua percepção ao momento imediato”. O vivido é, então, tomado pela memória novamente no presente - por meio de uma ressignificação ou resgate. E esse resgate propicia “alcançar o conteúdo afetivo-emocional, que é específico para uma determinada pessoa ou grupo” (idem).

Vale ressaltar que este alcance não trata apenas de constatar o que ocorre, mas também intervir, interrogar, clarear, compreender relações, descobertas, problemas e dificuldades vividas pelos sujeitos em seu processo formativo. Portanto, ao conceber a pesquisa e a prática de formação em educação on-line como estratégia¹⁸, não podemos negligenciar o potencial, bem como os desafios das interfaces tecnológicas para estabelecer tais diálogos, autoria coletiva e partilha de sentidos em múltiplas linguagens e mídias.

Fundamentada no uso de interfaces de comunicação síncrona e assíncrona, como dispositivo de produção de dados, na pesquisa-formação on-line criam-se ambiências formadoras com diferentes gêneros para “emergir o registro e a expressão de narrativas e imagens”. Nesse ínterim, “os sujeitos são incentivados a expressar suas itinerâncias formativas, promovendo a troca e o compartilhamento com outros sujeitos envolvidos no processo”. (SANTOS, 2014, p. 98).

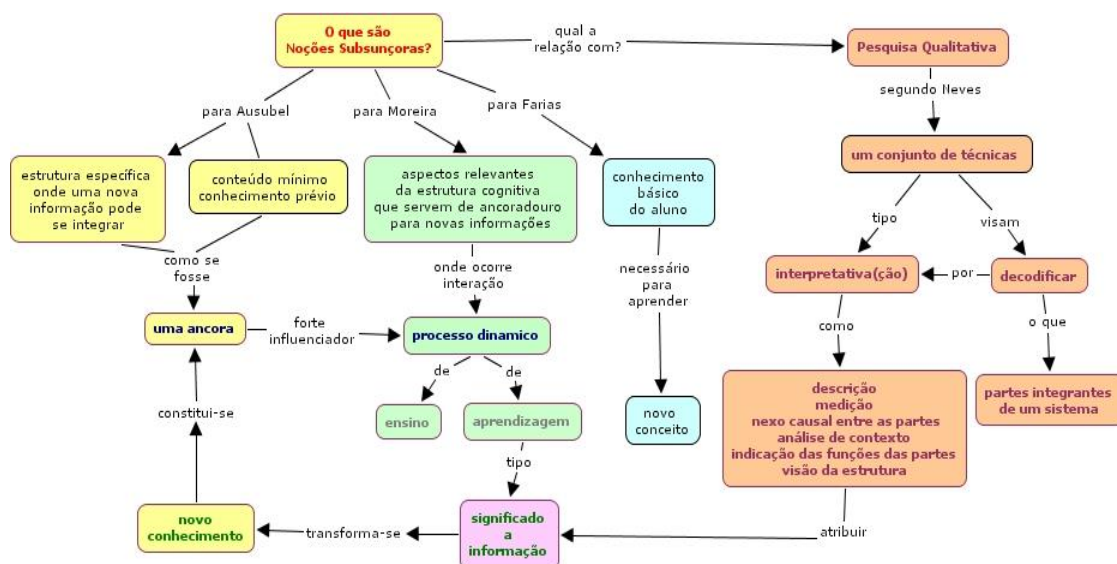
Ao acessar as expressões produzidas pelos participantes, surgem abstrações das experiências, ancoradas em conceitos relevantes que se atualizam quando o pesquisador acessa uma nova informação, estabelece relações e mobiliza competências cognitivas. Nesse movimento, os dados são interpretados e geram novas aprendizagens, sistematizando no formato dissertativo/narrativo as noções subsunçoras¹⁹ como um produto aberto, inacabado elaborado pelo pesquisador a partir da visão subjetiva e objetiva do diálogo respaldado pela teoria e empiria (SANTOS, 2014).

A seguir, o mapa conceitual esboça o que são as noções subsunçoras.

¹⁸ Com base em Morin (1999, p.192), Santos (2014, p. 96) ao conceber a pesquisa e formação em educação on-line como estratégia a compreende “como a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza.” Essa concepção difere da perspectiva de programa e/ou desenho instrucional que tem como característica “a sequencialização, normalmente linear, de todo o processo de ensino-aprendizagem. O ensino é concebido como trajetória”.

¹⁹ O termo “noções subsunçoras” faz equivalência às categorias de análise que emergem a partir da interpretação dialógica entre empiria e teoria, abstraídas da experiência significativa de aprendizagem dos sujeitos aprendentes. (SANTOS, 2005).

Figura 3: Mapa Conceitual sobre noções subsunçoras



Fonte: AURELIO, Subsunçor e pesquisa qualitativa. Disponível em: https://cursa.ihmc.us/rid=1130881939673_1866484086_2626/coletivo7_Aurelio.cmap Acessado em: 05 nov. 2020.

A leitura do mapa nos permite ver que para compreender o que são noções subsunçoras há, pelo menos, três perspectivas teóricas, que se complementam. Cada uma delas explicita que o conhecimento decorrente dos processos de ensino e aprendizagem se desdobram, transformando ou criando significação para um novo conceito. Articulado a pesquisa qualitativa, a partir de um conjunto de técnicas que caracterizam o método, o pesquisador realiza a leitura interpretativa das informações constituindo a descrição e análise das partes as quais se atribui novo significado para o conhecimento gerado.

De acordo com Macedo (2008) a organização das noções subsunçoras possibilita ao pesquisador analisar as informações e apresentá-las ao leitor de forma clara, facilitando a compreensão das questões levantadas pelo campo. Entretanto, para que isso ocorra é necessário desenvolver habilidade teórico-analítica para captar e relacionar ou estabelecer conexões entre conhecimentos prévios, teoria e experiências pessoal, profissional e acadêmica com o campo de pesquisa.

Nas palavras do autor, as categorias analíticas

[...] emergem com base na experiência e no conhecimento prévio do pesquisador e suas relações com a experiência do campo de pesquisa.

São como âncoras que permitem ao pesquisador apreender algo novo ou desconhecido através da associação com o que já se conhece (MACEDO, 2008, p. 89).

Macedo (2008) aponta ainda que o processo de codificação em *unidades significativas* representa parte de uma experiência que para o pesquisador possui sentidos e significados os quais devem ser agrupados, conceituados, teorizados e, então, compreendidos. Ao especificar textualmente, esquematiza uma possível explicação do fenômeno estudado. A partir do exposto até aqui, seguimos aprofundando na exposição de algumas especificidades da ambiência formativa que constituímos.

2.2 O CAMPO, OS DISPOSITIVOS E OS SUJEITOS IMPLICADOS E IMPLICANTES

Da práxis educativa desenvolvida para formação de educadores ambientais, em setembro e outubro de 2019, surge o campo de pesquisa, o qual foi desenvolvido com apoio de interface virtual, dispositivos digitais e imersão presencial.

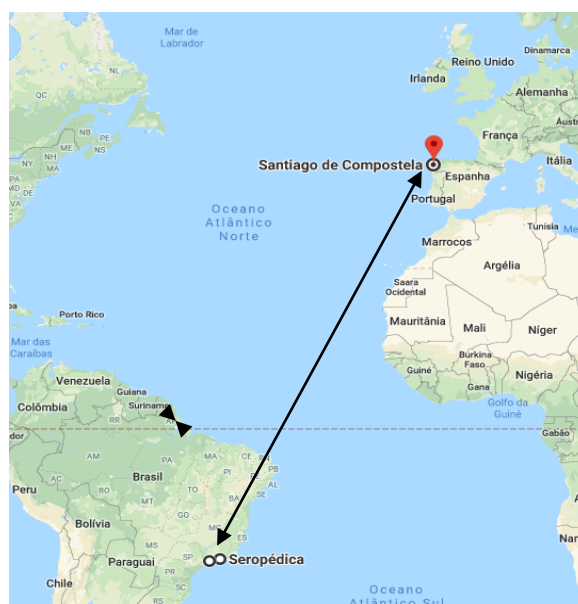
O processo teve carga horária total de 84 horas coordenado pelo professor Mauro Guimarães e certificado pelas Universidades de Santiago de Compostela e Federal Rural do Rio de Janeiro.

A experiência teve oito colaboradores, sendo que quatro estavam situados geograficamente em Santiago de Compostela: Mauro Guimarães (UFRRJ), Luciana Guedes Guimarães (Fundação Osório), Noeli Borek Granier (UFRRJ) e Angela Klein (UFPR), o primeiro em estância de pós-doutorado e as duas últimas de “doutorado sanduíche” na Universidade de Santiago de Compostela (USC). E no Brasil outras quatro: as doutorandas do PPGEDUC da UFRRJ Jeniffer de Souza Faria, Cassia Carla Viana, Rosimere Evaristo Carvalho e a mestranda Sofia Eder²⁰.

Portanto, a condição que nos aproxima se estabelece pela área de formação no nível de pós-graduação (em Educação ou afins), o interesse pelo tema de pesquisa (formação de educadores ambientais), além das ideias centrais que orientam nossas pesquisas atuais (educação ambiental crítica e outras epistemologias; ComVivência Pedagógica e seus princípios formativos).

²⁰ Optamos nessa pesquisa-formação colaborativa por manter o nome legítimo dos participantes, devidamente autorizado por meio de termo de consentimento livre e esclarecido concedido à pesquisadora. O modelo do termo encontra-se no anexo B.

Figura 4: mapa



Fonte: GoogleMaps

Conforme dissemos anteriormente, todos são considerados pesquisadores em potencial: pesquisador-docente e pesquisador-discente, “dotados de experiência, vivências, sentimentos, que se hibridizam em nossos atos como envolvimento pessoal multirreferencial (emocional, sensorial, imaginativo, criativo e racional)”. (SANTOS, et al, 2016, p.98)

Levando em consideração que um processo formativo não acontece de fora para dentro, reconhecemos os colaboradores como coautores da pesquisa, com responsabilidade “de transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece”. (NÓVOA, 2004, p. 15)

De acordo com Santos *et al* (2016, p. 106) “as interfaces on-line são dispositivos potentes de pesquisa, propiciando a criação de imagens e narrativas ao longo das atividades formativas”. Portanto, para os encontros *on-line* síncronos utilizamos como mídia principal a versão gratuita da interface de comunicação “Zoom” de webconferência, além de outros recursos com finalidades diversas, tais como: whatsapp, webmail, Padlet²¹, blog, e GoConqr (mapa conceitual). As sessões foram gravadas e disponibilizadas on-line, em endereço fechado ao público no canal pessoal da pesquisadora no YouTube.

²¹ O aplicativo Padlet surge como suporte técnico escolhido para o registro das consolidações do segundo encontro. Ele permite a criação colaborativa de murais eletrônicos.

A escolha pela videoconferência se deu pelo fato de ser uma tecnologia que permite aos participantes, situados em lugares geograficamente diferentes, encontrarem-se de forma síncrona com recurso audiovisual (CRUZ, 2010). Além disso, seu potencial interativo favorece uma educação dialógica e polifônica em tempo real, a qual torna possível

disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, navegações fluidas e simulações, bem como **criar ambiências formativas** onde os saberes são construídos em um processo comunicativo de negociações em que as tomadas de decisão sejam uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e coautorias. (SANTOS; 2010, p. 40, grifo nosso)

A educação *on-line* que se pauta numa perspectiva dialógica polifônica entre os seres humanos permite a alternância dos sujeitos falantes em uma relação horizontal por meio de múltiplas linguagens, bem como espaço para a polêmica, busca e construção de sentidos e significados sobre a prática pedagógica (CRUZ, 2010, p.283).

Nas palavras de Cruz

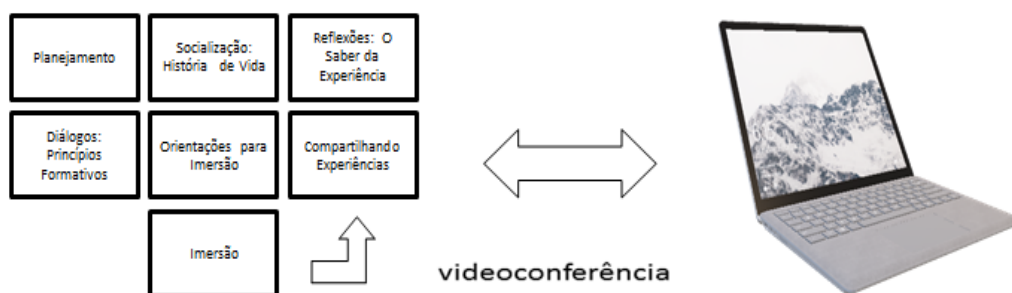
É possível fazer uma educação polifônica, que abra espaço para a construção coletiva do conhecimento. Integrada com outras mídias, a videoconferência pode colaborar para diminuir a sensação de distância entre professores e alunos e possibilitar espaços de trocas facilitados pela fluidez da oralidade. (idem, p. 306)

Partindo desse conceito dialógico, os participantes da formação elaboraram conjuntamente e seguiram um cronograma para estabelecer as leituras prévias e as atividades virtuais que seriam realizadas com o objetivo de sistematizar as reflexões e os novos saberes, “a partir do momento em que interlocutores produzem novo sentido e significados via interface”. (SANTOS, 2010, p.39)

Ao longo dos oito encontros, desenvolvemos as seguintes atividades: (1) Planejamento: numa dinâmica mais informal e dialógica, procuramos seguir as orientações de Cruz (2010, p.294) para fazer bom uso das videoconferências, planejando tanto as questões técnicas quanto as humanas envolvidas. “Levantamos a demanda, sugerimos os recursos complementares, definimos claramente a razão ou a dinâmica interna para fazer a videoconferência em cada encontro, avaliando o objetivo do evento, o tempo necessário e o modo de comunicação mais adequado”. Nesse momento, coube também planejar com antecedência todo o material digital que seria utilizado para disponibilizar, antecipadamente, o que seria feito de atividade de

socialização e como seria a interação para desenvolver as atividades. Além disso, definir um “plano B” para possíveis problemas que pudessem vir a impedir o bom andamento do curso. (2) História de Vida: atividade de socialização que desperta a “sensação de pertencimento ao grupo distante” (CRUZ, 2010, p. 296), consistiu na apresentação individual, por meio de diferentes linguagens (texto, oral, poema, fotografia, desenho) e recursos (Prezi, Word), sobre a trajetória e, sobretudo, experiências de cada um, bem como as motivações para participar da formação de Educadores e Educadoras Ambientais; (3) Reflexões sobre “O saber da experiência” com base no texto de Larrosa (2002) com sistematização das aprendizagens em formato mural, utilizando o aplicativo Padlet como um dispositivo de pesquisa; (4 e 5) Diálogos sobre os princípios formativos da ComVivência Pedagógica, sistematização com mapa mental individual utilizando o GoConqr, outro dispositivo de pesquisa; (6) Orientações sobre a imersão; (7) Compartilhando a vivência no Brasil (8) Compartilhando a experiência do Caminho de Santiago.

Figura 5: Desenho Didático e Ambiente Formativa



Fonte: elaborado pela autora

A aprendizagem em relação aos dispositivos utilizados também fez parte da formação, por meio de tutorial e experimentação. Os textos utilizados foram enviados por e-mail e colocados à disposição dos participantes em um blog²².

Assim, podemos dizer que um dos objetivos ao longo da formação foi romper com o uso tradicional de mera transmissão de conhecimento à distância. Nessa perspectiva, a dinâmica da formação esteve pautada em encontros virtuais dialógicos

²² <http://gepeadsim.wordpress.com/>. Este espaço foi reformulado no primeiro semestre de 2020 pelos membros do GEPEADS, como uma iniciativa de manter o diálogo frente à redução da interação social em virtude da pandemia COVID-19.

entre os participantes para construção coletiva do conhecimento e interação para desenvolver as atividades on-line e presencial.

No que se refere à vivência presencial, um grupo teve como ambiente educativo a experiência do Caminho de Santiago, tradicional percurso de peregrinação que se dirige à Galícia, no norte da Espanha. Entre os dias 19 e 26 de setembro de 2019, percorreram a pé 114 Km a partir da cidade de Sarria até Santiago de Compostela, passando por bosques em áreas rurais, cruzando pequenos povoados.

O outro teve como ambiente educativo um contexto diverso ao modo de vida da modernidade. Ou seja, o ambiente escolhido foi o do Centro de Expansão da Consciência Brahmatma Diva, situado no município de Itatiaia, RJ. Esse centro proporciona, ocasionalmente, retiros/rituais temáticos com Ayahuasca²³ e outras medicinas (rapé e sananga). Na ocasião, entre os dias 21 e 22 de setembro de 2019, o grupo do Brasil participou do 60º Retiro com o tema Florescer, inspirado no equinócio da primavera, considerada uma época de renascimento para toda a vida em nosso planeta.

Figura 6: Cartaz da vivência no Brasil



Fonte: Eventos Facebook (grupo fechado)

A ritualística se dá num contexto maioritariamente influenciado pela cultura de Umbanda, mas também por etnias indígenas e por referências ao panteão Hindú, basicamente manifestadas nas músicas cantadas. Apesar dessas influências, não se constitui um espaço de prática religiosa, mas um ambiente que convida a um trabalho de autoconhecimento através do estado ampliado de consciência que a Ayahuasca proporciona.

²³ Ayahuasca, nome quíchua de origem inca, refere-se a uma bebida sacramental produzida a partir da decoção de duas plantas nativas da floresta amazônica: o cipó *Banisteriopsis caapi* (mariri ou jagube) com as folhas do arbusto *Psychotria viridis* (chacrona ou rainha).

Portanto, aberto a qualquer pessoa, o Retiro de fim de semana também contribui para desenvolver a consciência grupal, pois trata de uma vivência coletiva fraternal onde todos se amparam, se acolhem e curam uns aos outros e também colaboram nas tarefas necessárias para o bom andamento e organização do encontro.

Em comum, ambos ambientes têm como característica uma centralidade na relação dialógica entre outro modo de vida²⁴ e a natureza, facilitando um reencontro do humano com o natural, proporcionando processos formativos de acordo com a proposta da ComVivência Pedagógica. Como desdobramento da pesquisa-formação temos coautorias produzidas pelos educadores em formação, que se transforma no processo de transformar o mundo.

Da abstração da experiência surgem conceitos relevantes, apresentados no próximo tópico, constituídos a partir das relações e/ou conexões estabelecidas entre os participantes com os dispositivos nas ambiências formativas.

2.3 OS ACHADOS DA PESQUISA

Todo processo de pesquisa se pauta na produção de dados, os quais serão interpretados pelo pesquisador alicerçado teórico e metodologicamente. A partir das reflexões e diálogos estabelecidos com rigor, surgiram cinco noções subsunçoras.

Ao conceber a pesquisa-formação como um processo de produção do conhecimento provocado pelas estratégias educativas, no movimento do processo formativo empreendido chamam nossa atenção problemas, temas, trocas de saberes e sentidos da partilha entre todos os envolvidos.

Para uma visão sistematizada elaboramos o quadro síntese das noções e a significação atribuída.

Quadro1 – Síntese das noções subsunçoras

Noções subsunçoras	Significação
<i>Dificuldade ou resistência</i>	Apontamentos/experiências que ora negam e ora incluem o uso de tecnologias. Reconhecimento de potencialidades e de limites.

²⁴ Perspectiva que supera a concepção naturalista de meio ambiente, dicotomização entre ser humano e natureza, culpabilização do ser humano como principal responsável pelos problemas socioambientais, dentre outros aspectos condicionados pelo paradigma racional moderno instrumental que desvaloriza e impede propostas educativas diferenciadas, sobre outras perspectivas, epistemologias e culturas. Considerar e valorizar outros saberes, tempos, espaços, culturas, dinâmicas, organização e tradições. Instituir e deixar-se conduzir por outra forma de pensamento, de relações, de compreender o mundo.

<i>Relações horizontais</i>	Aproximação entre colaboradores, instituindo sujeitos como potenciais pesquisadores, implicantes e implicados. Autonomia é um princípio estruturante do processo. Relação dialógica e interativa.
<i>Pertencimento</i>	Pesquisadores ativos, envolvidos, intervencionista. Fortalecimento da identidade do grupo.
<i>Autoria e cocriação</i>	Autoria compartilhada da pesquisa e de novos saberes. Ambiente colaborativo de formação. Múltiplas linguagens e mídias.
<i>Narrativas de (trans)formação</i>	Significados para a experiência. Possibilidade de mudança nas práticas e de transformação dos sujeitos.

Uma delas decorreu do receio e limites em relação ao uso das tecnologias em processos formativos, principalmente, relacionados ao trabalho com a temática da educação ambiental. No campo da pesquisa, duas percepções sobre o uso dos dispositivos emergiram elucidando momentos de *resistência à inclusão* (SANTOS, 2014) e/ou *dificuldade* com a tecnologia e outros de reconhecimento sobre as possibilidades que facilitam, por exemplo, sistematizações. O incômodo frente ao uso de versões gratuitas em que anúncios interrompem processos de criação também foi um ponto relacionado a esta categoria.

Como aspecto positivo indicado pelos participantes, ao longo de todo o processo formativo, especificamente sobre o dispositivo de comunicação (videoconferência), temos a *aproximação e relação de horizontalidade* estabelecida. Apesar de a maioria dos sujeitos serem membros do mesmo grupo de estudos (GEPEADS/UFRRJ), foram poucos os encontros presenciais em que todos estiveram juntos. Os principais motivos estão relacionados à indisponibilidade ou incompatibilidade de horário e à localização geográfica em que cada participante reside. Os encontros *on-line* nos conectaram cada vez mais e, numa relação de simpatia, converteram cada processo de formação solitário em coletivo e solidário.

Nessa perspectiva, o *sentido de pertencimento* (SANTOS, 2018) ao grupo igualmente foi fortalecido atrelado à transformação de si. A dinâmica que marca o início desse processo se deu pela partilha das Histórias de Vida. Ao elaborar e apresentar aspectos que marcaram nossa trajetória dois movimentos importantes aconteceram: i) tomada de consciência sobre si e suas escolhas; ii) semelhanças, perdidas no tempo e espaço, se encontram (JOSSO, 2007). Nesse procedimento dialógico o saber da experiência transcende (LAROSSA, 2002).

Outro aspecto relevante de nossas observações está relacionado à *autoria e cocriação* positiva de conhecimentos em rede digital. A interação que se auto-organiza na dialógica permitiu significação dos saberes e gerar novos conhecimentos a partir da ambiência formativa criada especificamente para incentivar conexões, comunicação e a ressignificação processual das autorias e coautorias.

Finalmente, destacamos a percepção individual e coletiva sobre as transformações de si, corroborando com as premissas de Souza (2006) sobre as aprendizagens que construímos ao longo da vida a partir dos significados que damos às experiências que trançam a existência.

Os esboços permitiram destacar que o respaldo na perspectiva crítica da educação ambiental pode contribuir com práticas de educação *on-line* por meio da valorização dos aspectos individuais e de suas interações com o coletivo, das opções metodológicas e das estratégias de formação.

Ao final da formação, ao observar a fala dos participantes, podemos inferir que os estudos sobre a corrente crítica podem ser mediados por tecnologias, uma vez que dialogamos e construímos saberes, bem como podem proporcionar processos formativos que visam à transformação, a partir de estratégias didáticas (imersão) que permitem despertar e preparar o sujeito para romper com a racionalidade instrumental que rege o paradigma educativo tradicional.

Além disso, por meio da pesquisa, indicamos que a reflexão sobre as implicações das tecnologias em processos de aprendizagem compartilhada permite maior aproveitamento das produções construídas coletivamente pelos participantes.

A partir das informações expostas até aqui seguimos na compreensão das bases teóricas que contextualizam e sustentam este campo de pesquisa.

3 CIBERCULTURA: IMPLICAÇÕES NA CENA SOCIOTÉCNICA

Iniciamos nossos estudos teóricos abordando a nova cena sociotécnica instituída na modernidade com o avanço das tecnologias na qual se dá o emergir de informações que nos permitam compreender o que é cibercultura e refletir sobre o crescimento do ciberespaço. Nesse movimento, apresentamos também contradições e oportunidades dessa realidade para o humano em suas diferentes instâncias: social, cultural e educacional.

3.1 CIBERCULTURA E CIBERESPAÇO: ORIGEM, DEFINIÇÃO E TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Historicamente, a sociedade e a cultura foram atravessadas por processos que transformaram os modos de comunicação. Inicialmente, o que constituía a humanidade era a tradição oral, ou seja, os sentidos atribuídos à vida e ao mundo se davam pela oralidade. Posteriormente, com o advento da escrita, um novo modelo de expressão alterou a função da palavra dando origem a outros estilos de conhecimento e gêneros discursivos. Contudo, conforme salienta Lévy (2010, p. 2018) a escrita não extinguiu ou diminuiu a usabilidade da fala, apenas “complexificou e reorganizou o sistema de comunicação e da memória social”.

A partir dos primeiros computadores, os quais surgiram em 1945 nos Estados Unidos por meio de investimentos do exército americano, a internet foi criada para a correspondência entre os pesquisadores dos laboratórios, ou seja, como um espaço de comunicação transversal. Após essa etapa inicial de criação, Lévy (2010, p.232) esclarece que “o crescimento da rede não resultou de nenhum investimento empresarial ou Estatal, mas de outro movimento, liderado por estudantes e pesquisadores envolvidos em práticas utópicas de trocas comunitárias e de democracia na relação com saber”.

Nesse contexto, a cultura da internet cresceu alimentada por uma relação dialética entre utopia e negócios tornando-se um dos motores da sociedade contemporânea, no que diz respeito aos projetos culturais e sociais que não podem ser dissociados do dinamismo econômico. Logo, o ciberespaço entrou na era comercial e impulsionou mais as relações de consumo, alienação e exploração, condenando qualquer apreciação da cibercultura ou das possibilidades do desenvolvimento de novas formas de comunicação pautadas na transversalidade, interatividade e cooperação.

Para romper com essa perspectiva unilateral assinalamos que a cibercultura precisa ser pensada numa racionalidade crítica, humanitária e democrática. Cabe, portanto, descobrir as potencialidades mais favoráveis das implicações das novas redes de comunicação que valorizam a cultura e a educação como pilares centrais das sociedades, objetivando considerar e respeitar a diversidade, e assim superar a prática política e econômica com foco na deterioração das relações humanas.

Em nosso modo de compreender, consideramos equivocado resistir ou ignorar as diversas possibilidades de uso dos dispositivos digitais, seja por desconhecimento seja por adotar um ponto de vista do senso comum, portanto superficial, e defendemos que cabe com urgência proferir reflexões e argumentos sensatos que nos permitam apreciar os benefícios da comunicação planetária e interativa. (LÉVY, 2010; SILVA, 2014a).

Assim, no que se refere à comunicação, com o advento das tecnologias, os indivíduos aperfeiçoaram novamente a linguagem e as formas de conversação e difusão do conhecimento, por meio da fotografia, cinema, televisão, dentre outros, que certamente afetaram os já existentes estilos de conhecimento como a pintura, teatro e museus, mas, sobretudo não os substituíram ou suprimiram.

Nesse sentido, uma importante constatação que podemos fazer ao observar as implicações das tecnologias na sociedade e na cultura trata-se do equívoco em pensar em troca “do antigo pelo novo, do natural pelo técnico ou do virtual pelo real. A ascensão da comunicação pelo virtual não substituiu ou substituirá o contato humano direto” (LÉVY, 2010, p. 218). Contudo, percebe-se, mais uma vez na história, a reorganização complexa do sistema de comunicação e da memória social, na medida em que temos mais e outras maneiras de nos comunicarmos e de acessar as informações.

Esse cenário, especialmente, atravessou de forma intensa a humanidade em 2020, impulsionando, talvez de maneira nunca praticada, a busca por informação e comunicação virtual enquanto o isolamento social vigorava devido à pandemia Covid-19²⁵. Os espaços de comunicação on-line proliferaram. As relações humanas foram ressignificadas, bem como o trabalho e as práticas cotidianas diante de algo inesperado.

Estamos diante de um novo paradigma histórico em que as formas de relações construídas no passado foram impossibilitadas de manter seus ritos estabelecidos. Novos contextos sociais emergiram e preencheram nossas vidas e nosso tempo. Ao

²⁵ Ao escrever este texto, dias finais de 2020, a pandemia no Brasil e no mundo continua exigindo o isolamento e enfatizando a necessidade de que as festas natalinas e de ano novo sejam feitas em grupos familiares restritos, convidando à multiplicação de “lives” com os amigos e parentes que não estão na mesma casa.

mesmo tempo em que não é possível mais encaixar o passado no presente, avaliar o futuro parece ainda arriscado.

Diante disso e em consonância com Lévy (2010, p. 12), pedimos ao nosso leitor que esteja aberto às novidades e tente reconhecer “as mudanças qualitativas na ecologia dos signos e o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação na vida social e cultural”, para que o futuro humano não seja determinado pela ideia da condenação, ameaça ou salvação pelas tecnologias digitais.

Não obstante, antes de dar prosseguimento às implicações, precisamos compreender que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. O humano está imerso em um ambiente material e virtual, com signos e imagens as quais atribuem sentido à vida. Nesse cenário, não podemos desconsiderar que as novas interfaces são cada vez mais comuns e provocam transformações culturais e sociais as quais precisam ser analisadas constantemente.

Delimita-se, então, cibercultura como um reinventar da própria cultura a partir da presença e uso da rede de computadores e de outros suportes tecnológicos que permitem a comunicação virtual em rede, o entretenimento, o comércio eletrônico e vários fenômenos sociais associados ao uso da Internet. Nas palavras de Lévy (2010, p. 17) a cibercultura concentra um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Para esse autor, ciberespaço²⁶ pode ser definido

como espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores [...] e tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação (LÉVY, 2010, p.94-95).

Noutras palavras, é uma rede de “comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (idem, p.32).

Nesse sentido, a principal função da rede é o acesso à informação pública que se encontra à disposição de todos, independente do tempo e espaço que ocupam, e distribuir informações de forma muito rápida e trocar mensagens de diferentes estilos e

²⁶ “A palavra ciberespaço foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromancer*. Termo que designa o universo das redes digitais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e social”. (LÉVY, 2010, p. 94)

por novas formas de interação. Em suma, o ciberespaço, habitado virtualmente por multiusuários, permite a combinação de vários modos de comunicação. (LÉVY, 2010)

O mundo virtual é uma dimensão da realidade, determinado pelo dispositivo de comunicação que propaga a copresença e permite interagir, explorar e/ou modificar conteúdos por pessoas geograficamente dispersas. De acordo com uma concepção filosófica, o virtual não substitui o real, mas amplia as oportunidades de atualização. Portanto, real e virtual não são opostos, mas possuem uma relação qualitativa intrínseca de existência. (LÉVY, 2010)

As redes digitais interativas que compõem o ciberespaço favorecem os movimentos de virtualização para além da informação, ou seja, permitem a comunicação contínua, independentemente da quantidade de pessoas, do lugar que ocupam e do tempo. O computador, nesse contexto, “não é apenas uma ferramenta a mais para a produção de textos, sons e imagens, é antes de tudo um operador de virtualização da informação” e da comunicação. (LÉVY, 2010, p.57)

A digitalização da informação (texto, imagem, som), comunicação e organizações são alguns movimentos da virtualização, favorecidos pelas redes digitais, que encorajam relacionamentos desterritorializados. Isso significa dizer que o ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização universal da sociedade quase em tempo real, colocando em sinergia o terceiro princípio da cibercultura: a inteligência coletiva²⁷.

Os coletivos inteligentes ou as comunidades virtuais²⁸ parece ser o meio favorável à socialização, para finalidades lúdicas, econômicas ou intelectuais, pelo qual a humanidade pode se articular e acessar, de qualquer lugar, os produtos organizados no ciberespaço. (LÉVY, 2010)

Além disso, a informação digitalizada permite a associação de diferentes mídias (sons, imagens e textos) definindo o hipertexto como um recurso móvel e flexível que mistura as funções de leitura e escrita coletiva. Nas palavras de Lévy (2010, p. 64), “a escrita e a leitura trocam seus papéis. Aquele que participa da estruturação de um

²⁷ Inteligência coletiva é um conceito desenvolvido por Pierre Lévy (2010, p.133), em que as inteligências individuais são compartilhadas, colocando em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais dos indivíduos que estão conectados por meio da tecnologia.

²⁸ As comunidades virtuais trata-se de uma criação cultural e social que promove a atualização e interação dos grupos humanos. Ao compartilhar linguagens e interesses afins reforça o valor simbólico do pertencimento a uma comunidade. Por outro lado, o conceito de rede amplia as relações e torna os laços mais frouxos. (CARVALHO, 2011a, p. 35)

hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras do sentido, já é um leitor”. Esse novo paradigma tecnológico liberta o usuário da lógica da distribuição unilateral comum aos sistemas de massa. (SILVA, 2014b)

Assim, o ciberespaço permite a comunicação original e interativa em um contexto comum (todos-todos) por meio dos dispositivos, especificamente projetados para as relações em grupo assistidas por computador ou outros recursos que “permitem a discussão coletiva, a divisão de conhecimentos, as trocas de saberes entre indivíduos, [...] o acesso à base de dados, hiperdocumentos e simulações.” (LÉVY, 2010, p. 103).

Nesse contexto, podemos destacar também outras implicações socioculturais frente às informações digitalizadas, como as transações econômicas, a arte, a aprendizagem, a diversão e outros gêneros emergentes que não substituem os antigos, mas acrescentam patrimônio cultural à “civilização enquanto reorganizam, simultaneamente, a economia da comunicação e o sistema das artes” (idem, p.148).

A interação e a imersão, comuns na realidade virtual, ilustram a possibilidade de aproximação, leitura, interpretação, exploração e transformação das obras imagéticas, sonoras (música) e hipertextuais numa perspectiva permanente de criação. Nesse contexto, “não se trata apenas de uma participação na construção do sentido, mas sim uma coprodução da obra” virtual que é “aberta” por construção revelando um novo aspecto a cada atualização. (idem p. 138).

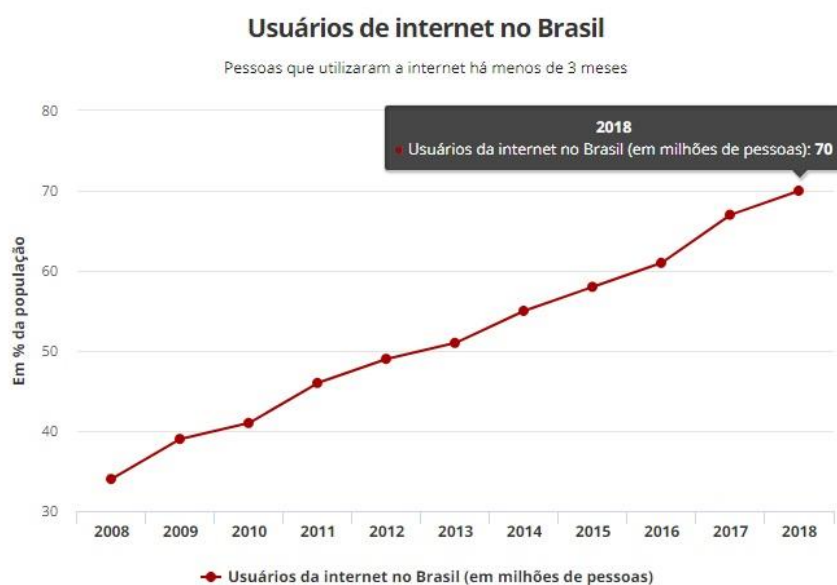
As possibilidades do ciberespaço também afetam a organização dos territórios provocando uma descentralização dos grandes centros urbanos e, por conseguinte, da distribuição das atividades econômicas e transações financeiras. As regiões menos favorecidas de infraestrutura, empregabilidade e participação política, por exemplo, podem ter seu potencial de inteligência coletiva acionado. Valorizar e promover a troca de saberes e experiências locais, instituir redes de ajuda, incentivar a participação política, abertura planetária para parcerias são atos constituintes da verdadeira democracia eletrônica, a qual

consiste em encorajar, tanto quanto possível – graças às possibilidades de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço -, a conexão, a auto-organização das comunidades locais, a participação nas deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas e sua avaliação pelos cidadãos. (LÉVY, 2010, p.190)

Nesse íterim, vale lembrar que a população brasileira hoje possui, aproximadamente, 210 milhões de pessoas segundo o IBGE. Em 2018, o Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística divulgou os resultados de uma pesquisa realizada no ano anterior revelando que quase dois terços da população possuem acesso à internet (Gráfico 1). A pesquisa revela, ainda, que os usuários com 10 anos ou mais de idade residem em áreas urbanas e rurais e utilizam predominantemente smartphones para fins de comunicação (mensagem de texto, voz ou imagens através de aplicativos) e acesso à conteúdo (séries, filmes e outros vídeos).

Gráfico 2 – Brasil na internet



Fonte: Pesquisa TIC Domicílios, 2017.

Frente a esses dados não podemos negligenciar dois aspectos. O primeiro refere-se à qualidade do acesso a internet desses dois terços da população. Apenas uma pequena parcela deste total tem, de fato, computador com acesso à internet de qualidade, tornando restrita a usabilidade e interação da maioria da população. O segundo trata da realidade de que um terço da população ainda não possui acesso à internet, evidenciando a problemática da exclusão digital e desigualdade. A inclusão digital não pode ser entendida apenas como acesso à internet, habilidade no uso do computador ou dispositivo móvel para consulta, troca de mensagens, *upload* e *download*, mas pressupõem perceber e experimentar um novo paradigma técnico midiático com engajamento reflexivo dos usuários em autoria e interatividade com as mídias digitais.

Esse desafio é ainda mais evidente no âmbito educacional, pois o professor precisará lançar mão dos novos recursos para empoderar-se e potencializar seu trabalho e isso não ocorre de forma imediata. É preciso instituir processos formativos significativos, que tenham como princípio a inclusão, interatividade e a autonomia digital.²⁹ (SANTOS, 2014).

Entretanto, em 2020, coagidos pela pandemia COVID-19, professores de instituições de ensino pública e privada, de todos os níveis, traçaram planos emergenciais para manter seu trabalho e o ano letivo dos estudantes. Nesse contexto, não atestamos ainda as condições de trabalho desses professores, mas é possível conceber que houve, em escala considerável, dificuldade em promover e acessar as aulas on-line, gestar o tempo para cumprir com as obrigações cotidianas e acadêmicas, bem como fazer uso dos dispositivos de forma empoderada. Para muitos, instaurou-se o caos na educação. Outros, mesmo sofrendo uma enorme pressão, conceberam como oportunidade de aprender, colaborar, descobrir, se aventurar, experimentar, inovar, cocriar.

Portanto, para de fato se integrar a uma comunidade virtual, usuários precisam ir além do uso instrumental e unidirecional instituído na web 1.0. As potencialidades da web 2.0, principalmente pelo advento das redes sociais, tornou possível a liberdade de expressão (autoria), participação (conectividade) e autoria social (colaboração) no ciberespaço. Diante disso, podemos inferir que ocorreu novamente uma modificação na esfera das comunicações, na medida em que a interatividade associada a mobilidade ubíqua³⁰ democratizou o diálogo a qualquer pessoa conectada. (SILVA, 2014b)

Diante do exposto, com base nos autores que subsidiaram as reflexões desse item, procuramos evidenciar o outro lado das críticas sobre a evolução sociotécnica. Os fenômenos da cibercultura são complexos e por isso é necessário, no mínimo, estar aberto à multiplicidade de pontos de vista e usabilidade dos recursos. Qualquer posicionamento contrário a essa premissa é simplista e arriscado.

A transformação paradigmática da comunicação se dá em uma conjuntura social complexa, por isso é preciso evitar reducionismos, como aqueles que, contra essa transformação, dirigem críticos conservadores, e considerar que a tendência geral da sociedade é a informação e a comunicação. Em consequência desses críticos, por

²⁹ Falaremos mais sobre esses desafios e possibilidades no próximo item.

³⁰ O termo faz referência à coincidência entre deslocamento e comunicação, pois o usuário comunica-se durante seu deslocamento. (SANTAELLA, 2010, *apud* SANTOS, 2014, p. 33).

conhecerem mal as transformações em andamento, estimula-se o medo da técnica como desumanizante, associa-se o ciberespaço à aceleração da globalização econômica, acentuam-se as dominações tradicionais, evidencia-se o surgimento de novas formas de poder e de exploração, confunde-se real e virtual, universalidade e totalidade, silencia-se o movimento social, dentre outros aspectos que propagam a ideia de que a tecnologia e o virtual impossibilitam agir.

Entretanto, Lévy (2010, p.227-228) nota que “a inventividade é perfeitamente imprevisível e distribuída”. A rede “também pode ser colocada a serviço do desenvolvimento individual ou regional, usada para a participação em processos emancipadores e abertos de inteligência coletiva”. Logo, as regras não estão completamente estabelecidas. “Devemos permanecer atentos à abertura, à indeterminação do processo de mudança tecnossocial em andamento” (idem, p.229).

Portanto, é possível identificar ao menos duas faces do movimento cibercultural, sobre as quais a crítica se divide em “reativa, midiática, convencional, conservadora, álibi dos poderes estabelecidos e da preguiça intelectual, e, por outro lado, atuante, imaginativa, voltada para o futuro, que acompanha o movimento social” (LÉVY, 2010, p.239).

Nesse contexto, torna-se evidente que o uso das tecnologias se dá a partir de um viés ideológico, mas não é preciso escolher um lado apesar da ambivalência desses recursos (PUCCI, 2010). Porém, cabe refletir criticamente para toda incorporação ou uso das tecnologias e averiguar a quem estão servindo. (CARVALHO, 2011a)

Tentemos antes apreendê-la em sua essência “a partir do movimento social multiforme que ela gera, de acordo com a originalidade de seus dispositivos de comunicação, demarcando as novas formas de relações sociais que ela sela no silêncio ricamente povoado do ciberespaço”. (LÉVY, 2010, p. 239)

Após compreendermos um pouco sobre a ambivalência das tecnologias, passamos, então, a tratar deste tema relacionando a educação.

3.2 VIRTUALIDADE E EDUCAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS *ON-LINE*

Educação é um composto complexo e bem articulado de ensino e aprendizagem. Adotamos virtual como aquilo que existe em potencial e não como o antônimo de real. Assim como a árvore está virtualmente na semente, o conhecimento e a sabedoria estão virtualmente

no educando. É aí que educação e virtualidade se encontram.

Daniel Mill

A inserção de recursos digitais nas práticas educativas, bem como o uso da internet foi estimulada pelas mudanças nas práticas sociais que, cada vez mais, passaram a utilizar os recursos de comunicação e trocar informação por meio das tecnologias. A necessidade de viabilizar interações comunicativas que superassem as distâncias geográficas, também se colocou como fator importante no processo contínuo de evolução da sociedade, conforme vimos anteriormente. (BRAGA, 2013).

No âmbito escolar, até a década de 1980, os recursos digitais tinham, inicialmente, uso restrito à produção de texto (máquinas de datilografia e os computadores). É a partir dos anos 1990 e 2000 que podemos perceber, então, uma mudança mais significativa do cenário instituído, quando “as práticas de comunicação em meio digital se tornaram cada vez mais presentes em contextos sociais formais e informais”, dando acesso residencial, a um maior número de pessoas, a computadores e à internet. (BRAGA, 2013, p. 77).

De acordo com Braga (2013) o uso da internet trouxe desafios, principalmente, para as práticas de formação, mas também trouxe benefícios. Leroy e Pacheco (2011, p. 32) ressaltam a incontestável contribuição da ciência e tecnologias para o salto quantitativo do conhecimento humano no último século.

Outro aspecto positivo que podemos destacar refere-se ao custo e benefício ao utilizar meios digitais para circulação de textos, que antes era restrito a procedimentos de publicação e cópias relativamente onerosas. A partir disso, foi possível permitir não só acesso, mas a participação de diferentes grupos sociais na divulgação e debate sobre determinados assuntos, considerando a diversidade cultural e ideológica. (BRAGA, 2013).

Apesar de não termos a pretensão de fazer uma análise sobre vantagens e desvantagens do uso da internet, não podemos negar que hoje ela e os recursos tecnológicos fazem parte das práticas sociais, cada vez mais, rompendo barreiras de espaço e tempo e mudando os modos de ensinar e aprender. É sobre este último aspecto que vamos conjecturar.

A partir da segunda metade do século XX, mais precisamente entre 1985 e 1995, com o desenvolvimento da terceira geração de comunidades e serviços oferecidos pela Internet, podemos observar a proliferação do Ensino a Distância³¹.

Posteriormente, agrega-se a esse termo outra perspectiva em que o processo de ensino-aprendizagem é mais sociointeracionista, definindo o termo EaD como Educação a Distância. De acordo com Mill (2009) há uma superação entre uma concepção e outra, tornando a EaD o canal de comunicação para inovar nas restrições de interação existentes no modelo anterior entre alunos e professor. Fortemente marcados pela democratização do acesso ao conhecimento, ambos modelos contribuíram densamente para o desenvolvimento social, político e econômico na primeira década do século XXI.

Conforme as considerações de Lévy (2010), podemos vislumbrar uma transição de uma educação e formação estritamente institucionalizadas, reservadas a uma elite, nas escolas e universidades, para uma situação de troca intensa e generalizada dos saberes, ou seja, a aprendizagem, transmissão e produção de conhecimento se tornam disponíveis a todas as pessoas em suas vidas cotidianas e em seus trabalhos a partir da virtualização do conhecimento.

Para tanto, em uma sociedade cada vez mais conectada, as estruturas tradicionais de ensino são questionadas e tendem a se atualizar. É nessa conjuntura que podemos observar outra relação com o saber a partir das tecnologias intelectuais que favorecem não apenas acesso à informação, mas “novos estilos de raciocínio e conhecimento a partir de experiências” simulatórias, por exemplo, “que podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos aumentando o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos.” (LÉVY, 2010, p.160)

Diante disso, fica mais evidente a necessidade de uma reforma nos sistemas de educação e formação, na medida em que o professor se torna parte - aprendizagem coletiva em rede - e incentiva aprendizagens personalizadas (LÉVY, 2010). Ao mesmo tempo, deve ser levado em consideração o conjunto de saberes individuais não acadêmicos frente aos novos rumos da ecologia cognitiva que dependem dos suportes de informação e das técnicas de comunicação. Essas técnicas, por sua vez, devem ser pensadas em termos de articulação e de criação de sinergia para mobilizar o

³¹ As primeiras iniciativas desse modelo se apoiam em uma visão tradicional em que o foco dos cursos por correspondência e outros oferecidos pelos meios unidirecionais de comunicação, como rádio e televisão, tinham uma estrutura comportamentalista de ensino, centrada na transmissão e verificação da aquisição das informações. (MILL, 2009; BRAGA, 2013).

conhecimento da humanidade, que habita o ciberespaço, reforçando os processos inteligência coletiva (LÉVY, 2010).

Para Silva *et al* (2010a, p.42), nesse novo contexto educativo

o papel do professor converte de mero transmissor do conhecimento em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação, que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre cultura e gerações.

O ponto fulcral dessa discussão é a mudança de paradigma nos processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da inteligência coletiva, ou seja, pautada na aprendizagem cooperativa, assistida por computador, que permite a participação desterritorializada. Nessa perspectiva, qualquer pessoa pode formar um grupo e divulgar informações estabelecendo redes ou comunidades virtuais de aprendizagem com, inclusive, novos padrões de interação social. (CARVALHO, 2011a)

Diante disso, podemos inferir que a modalidade *on-line*, em sua essência, difere dos modelos anteriores por se colocar favorável à interatividade multidirecional ao proporcionar conectividade entre todos-todos em rede e em colaboração nos ambientes virtuais de comunicação. Entretanto, a crescente oferta de cursos nessa modalidade fez e faz emergir diversas reações frente às diferentes tendências e aplicações. Por isso, é preciso refletir e pesquisar sobre “as mudanças no processo educacional/formativo, a partir da inclusão do computador, da internet e da dinâmica virtual” (SILVA *et al*, 2010a, p.12)

Podemos conceber educação *on-line* como uma realidade da era digital cada vez mais reconhecida e globalizada junto com o crescimento da web e dos recursos próprios da internet favoráveis à interatividade. Nesta modalidade os interlocutores estão conectados virtualmente em rede, geograficamente dispersos e em tempo síncrono e assíncrono. Nessa perspectiva, a aprendizagem é fundamentalmente colaborativa.

De acordo com Silva *et al* (2010a) esta modalidade difere da educação a distância (EaD), ou seja, não são sinônimos ou possuem uma relação de evolução. Santos (2010) aponta que a maioria dos programas de EaD são bidirecionais, ou seja, ainda estão pautados no paradigma produtivo da sociedade industrial e são mediados por mídias de massa (impressos, audiovisual em geral), as quais não permitem a

interatividade, mas privilegiam pedagogicamente os conceitos de “auto-aprendizagem” e “autoestudo”.

Nesse sentido, a centralidade do desenho didático ou instrucional desse modelo volta-se, sobretudo, para a transmissão de conteúdos que alguns produzem para outros consumirem. “Assim, os aprendentes interagem com o desenho e os materiais didáticos sem cocriar, juntamente com professores e colegas, o conhecimento”. Nessa perspectiva a interação pode até existir, mas a “aprendizagem colaborativa não é vivenciada pelo aprendente”. (SANTOS, 2010, p. 44). Lamentavelmente, podemos constatar que esse modelo é alvo de crescente investimento público e privado com o objetivo de amenizar as defasagens formativas do ensino superior no Brasil.

Outra tendência que justifica a oferta de cursos a distância é a democratização do ensino, ou seja, se coloca como uma alternativa para a inclusão social daqueles que não tiveram acesso ao ensino superior presencial logo após concluir o ensino médio. Especificamente sobre a formação de professores, pesquisadores atentos às potencialidades da educação *on-line*, como um fenômeno da cibercultura, criticam as práticas tradicionais de EaD “estruturadas pela razão instrumental, pelas mídias de massa e por Pedagogias da transmissão” (SANTOS, 2010, p. 19)

Diante disso, salientamos que o adjetivo *on-line* imbricado na educação não pode ser entendido apenas como educação mediada por tecnologia, mas refere-se a um “conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2010, p. 37). Assim, frente à ambivalência das tecnologias, para que a educação *on-line* de fato aconteça, as interfaces devem ser utilizadas de forma adequada e com base em propostas metodológicas específicas a fim de produzir conhecimentos em processo de autoria e cocriação.

De acordo com Santos (2010; 2014) os processos de ensino-aprendizagem foram potencializados pelo uso de ambientes virtuais, pois esses são capazes de mesclar várias mídias (sons, imagens, gráficos, textos, etc.) para organizar e socializar a informação (interface de conteúdo) e promover comunicação/interação síncrona e assíncrona (interface de comunicação).

Na perspectiva de Lévy (2010, p.171), as tecnologias favorecem novas formas de acesso à informação, mas também outros modos de raciocínio e de conhecimento que impulsionam mudanças qualitativas nos processos de aprendizagem. Assim, podemos observar que “cada vez menos os indivíduos toleram cursos rígidos que não

correspondem às suas necessidades reais e/ou à especificidade da sua história de vida” configurando uma nova relação com o saber.

Atualmente, informações podem ser facilmente acessadas nos bancos de dados *on-line* ou na Internet. São inúmeros os eventos síncronos e assíncronos que desterritorializam a participação dos sujeitos proporcionando estar frente a pesquisadores e profissionais de referência na área de interesse. A partir dessa abertura, o professor não tem mais como responsabilidade difundir o conhecimento, mas incentivar e mediar a aprendizagem e o pensamento. De acordo com Lévy (2010) para manter as práticas pedagógicas atualizadas com esse novo processo de transação do conhecimento, não é necessário que o professor

use as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar conscientemente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e aluno. (LÉVY, 2010, p.174)

A aprendizagem colaborativa assistida pelo computador se coloca, nesse contexto, como uma possibilidade para promover a troca de saberes. Conforme Lévy (2010, p.169) enfatiza, “as novas técnicas de comunicação favorecem o funcionamento dos grupos humanos em inteligência coletiva, mas não determinam automaticamente usos positivos”. Afinal, a tecnologia é eminentemente ambígua e apesar de prevalecer assustadoramente a dimensão da adaptação e dominação do homem sobre o próprio homem e a natureza ela pode ser utilizada para trazer mais benefícios do que malefícios. (PUCCI, 2010, p. 52-53).

Isso significa dizer que os movimentos de cocriação nas redes digitais interativas ocorrem de diversas maneiras e produzem efeitos positivos (participação, socialização, emancipação, inclusão) e negativos (isolamento e sobrecarga cognitiva, dependência, dominação, exploração e bobagem coletiva). Nas palavras de Lévy (2010, p.30) “a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que não participam e um remédio para aqueles que mergulham”.

De acordo com os estudos de Santos (2010; 2014) as tecnologias digitais mais utilizadas nas atuais práticas de educação *on-line* são os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) disponibilizados no ciberespaço, bem como teleconferências e videoconferências.

Os AVA podem ser utilizados como interfaces de comunicação e de conteúdo. Esses se tornaram recursos peculiares em processos educativos e formativos formais. Nesse ínterim, ressaltamos que o projeto educacional organizado a partir das interfaces desse ambiente deve estar atento às possibilidades de socialização e aprendizagem colaborativa em processos síncronos e assíncronos se quiser propiciar um uma prática diferente da lógica da mídia de massa.

As teleconferências e videoconferências são ambientes multimídias que facilitam a comunicação entre pessoas que estão geograficamente dispersas. O que as define e difere são os suportes, como o telefone, a webcam ou outro dispositivo remoto, e a linguagem predominante, áudio, imagem e/ou vídeo. (CRUZ, 2010)

A interação, em cada possibilidade, também é diferente. Em uma teleconferência os participantes não podem se ver, apenas ouvir, portanto, não há interação visual para notar expressões e linguagem corporal. Em contrapartida, em uma videoconferência o aspecto visual é predominante, todos podem se ver e conversar. A experiência, geralmente, aproxima mais os participantes.

Em uma videoconferência, com os diversos softwares disponíveis em versões gratuitas ou pagas, podemos contar também com o compartilhamento de tela individualizado. Nesse sentido, a escolha por uma ou outra tecnologia vai depender dos objetivos interativos do grupo, conforme dissemos anteriormente. Se a intencionalidade girar em torno da transmissão, divulgação, comunicação e apresentação de informações a teleconferência pode ser a mais adequada. Por outro lado, a videoconferência é indicada quando necessita de contato visual e interação com os participantes, ou seja, seu potencial interativo está no fato de favorecer uma educação dialógica e polifônica (CRUZ, 2010). Em ambos os casos os principais benefícios são a contenção do tempo e gastos com os deslocamentos. (FERRAZ, 2003).

Compreendidas como interfaces que contemplam a comunicação em tempo real ou em tempos diferentes, de acordo com Santos (2010, p. 39) “a apropriação adequada permite produzir conhecimentos em um processo de autoria e cocriação”. Para tanto, a autora salienta a complexidade da interação em processos entre seres humanos e objetos técnicos “que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões”. Nesse sentido, as interfaces potencializam conteúdo e informação ao longo do processo de ensino-aprendizagem e gera novos conhecimentos “a partir do momento em que interlocutores produzem sentido e significados via interfaces”.

Nesse contexto, as propostas educativas ou de formação via videoconferências têm sido adotadas como mídia principal ou complementar e podem permitir participação ativa de todos ou não, dependendo da concepção educacional do professor ou instituição. Aqui reiteramos o cuidado com o uso tradicional do recurso tecnológico, subutilizando o seu potencial interativo e audiovisual para “ensinar” (EaD instrucional).

Para romper com essa lógica e instituir uma abordagem dialógica utilizando as mídias, os professores precisam ser capacitados para “respeitar as regras e compreender a complexidade das mídias que irão utilizar, com suas linguagens, características e limites”. (CRUZ, 2010, p. 290).

Diante do exposto, levamos em consideração a perspectiva da educação *on-line* nesta pesquisa de acordo com diversos autores (SILVA, 2010a; 2010b, LÉVY, 2010; SANTOS, 2010; 2014) que se preocupam com a qualidade da educação independente da modalidade. Contudo, diferenciar e caracterizar cada modalidade educacional permite compreender quais ideias defendemos e de que lugar falamos.

Conforme podemos perceber, na atualidade, se torna cada vez mais presente a inclusão do computador e do celular conectado à internet no processo educativo/formativo. Por isso, não podemos nos apegar a uma perspectiva simplista, é preciso refletir e pesquisar cada vez mais sobre a configuração, as implicações e as tendências em educação *on-line* com as abordagens híbridas e mobilidade ubíqua.

Conforme apontamos na introdução desta tese, recorremos a uma experiência híbrida, ou seja, à mescla entre momentos virtuais e presencial para a formação dos educadores ambientais, diferente da perspectiva de Ensino Híbrido, também conhecido como *blended learning*, o qual faz referência a modelos educacionais com estratégias pré-definidas.

A nosso ver, o hibridismo é uma característica da educação *on-line*, a qual destaca a articulação entre espaços físicos e virtuais em práticas educativas extrapolando os fluxos de transmissão da informação. Nessa perspectiva, damos sequência aos estudos teóricos adentrando no campo da educação ambiental e, ao mesmo tempo, refletindo sobre a sua relação com o novo contexto sociotécnico frente às novas possibilidades e desafios nos processos formativos.

4 ITINERÂNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ENTRE PONTOS E CONTRAPONTO

O objetivo inicial deste capítulo é expor, resumidamente, ao nosso leitor marcos do percurso histórico da educação ambiental, visto que há expressiva publicação sobre seus avanços e desafios. De forma complementar, contextualizamos as diferentes perspectivas de educação ambiental destacando aquela sobre a qual esta pesquisa se fundamenta.

Além disso, consideramos pertinente emergir informações que pudessem estabelecer o estado do conhecimento³² sobre EA e formação de professores/educadores, a partir de publicações em um evento referência na área da Educação ambiental. Por fim, estabelecemos algumas reflexões sobre educação ambiental e processos formativos, levando em consideração a urgência de propostas significativas de formação para que seja possível suscitar transformações da realidade e enfrentamento da crise civilizatória.

4.1 ORIGEM, TRAJETÓRIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A consolidação do termo Educação ambiental ocorreu durante a Conferência de Estocolmo em 1972, marcando sua origem em um contexto de efervescência dos movimentos ambientalistas e preservacionistas, em prol de uma educação para o ambiente. Naquele tempo, a principal preocupação dos movimentos era proteger e conservar o meio ambiente, o qual compreendia basicamente os elementos dispostos na natureza (fauna, flora, rios solos, dentre outros).

No Brasil, os movimentos ambientalistas emergiram na década de 1950, mas apesar disso, foi só a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que o tema foi reconhecido, pela primeira vez, enquanto área do conhecimento que trata de questões ambientais ao dedicar um capítulo ao meio ambiente.

A Constituição, ao dispor no artigo 225 sobre o meio ambiente como um bem público que necessita ser defendido e preservado pelo Poder Público e pela coletividade para as presentes e futuras gerações, instiga a refletir sobre os direitos e deveres do cidadão, para manter o “meio ambiente ecologicamente equilibrado” (BRASIL, 1988).

³² Denomina-se Estado do Conhecimento o estudo que aborda apenas um setor das publicações - congressos ou publicações em periódicos da área - sobre o tema estudado. (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Este tipo de estudo tem por objetivo, por meio de levantamento de fontes mais restritas, problematizar e identificar aspectos que mapeiam o existente sobre determinado assunto.

Nesse sentido, a Educação ambiental enquanto tema transversal e componente essencial e permanente da educação nacional ganhou diretrizes para estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e/ou não formal. Assim, apesar do respaldo legal para trabalhar com o tema, se faz necessário resgatar as características do contexto histórico em que todas as ideias em seu entorno afluíam.

Especificamente entre 1970 e 1980 observamos o ponto alto do processo de industrialização e urbanização no Brasil, fortemente marcado por uma política nacionalista desenvolvimentista, ou seja, informada pela preocupação nacional em diminuir as importações. Com esse objetivo, o mercado nacional começou a se abrir para a instalação de empresas estrangeiras no país.

Uma das consequências desse movimento foi a instalação de uma crise³³ do modelo econômico. Um cenário conflituoso entre política e economia que também influenciou outros campos, dentre eles a educação.

Em termos educacionais foi necessário estabelecer alguns ajustes para materializar e difundir o modelo econômico do capitalismo. De acordo com Saviani (2013), a pedagogia tecnicista foi a perspectiva que deu o tom da transformação da educação tornando-a instrumento para o desenvolvimento econômico.

Na prática, a pedagogia tecnicista instaurou nas escolas o behaviorismo como uma teoria adequada para condicionar o comportamento humano. Esta perspectiva, portanto, influenciou os movimentos ambientalistas da época com ações pautadas em uma vertente que Layrargues e Lima (2011) dentre outros autores, denominam de Conservadora.

Essa vertente, conivente com ideias da pedagogia produtivista e tecnicista no campo educacional, organizava-se do mesmo modo e tinha por foco sistêmico a mudança individual do comportamento (behaviorismo). Não havia, nesse sentido, um olhar para as ações que fossem capazes de minimizar os impactos ambientais e buscar resolver os problemas decorrentes da industrialização e urbanização.

A prática educativa, assegurada pela constituição, portanto, tinha como objetivo o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a

³³ A crise instaurada nesse contexto não é apenas econômica, mas civilizatória, pois as questões ambientais e sociais estão entrelaçadas no interior da crise. (GUIMARÃES, 2004).

lógica da preservação, orientada pela conscientização ecológica a partir do “conhecer para amar, amar para preservar”. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.5)

Frente ao seu potencial limitado, pois não considera as “dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesses e poder” (idem p. 8) que estavam ocorrendo - processo de globalização multidimensional, a revolução tecnológica, a falência do socialismo real, a redução do papel regulador do Estado e o avanço de ideologias e políticas pragmáticas identificadas com a lógica do mercado e com a filosofia do liberalismo - essa perspectiva de Educação ambiental foi, então, questionada pelos educadores ambientais quanto à sua real contribuição diante da crise. Foi, então, que a partir de 1990 surgiram outras correntes na tentativa de enfrentar os problemas.

A perspectiva pragmática é a versão repaginada da perspectiva conservadora, obrigada a se atualizar frente às transformações do contexto social, econômico e tecnológico e desafios do mundo contemporâneo. Em termos educacionais, as práticas se limitavam a normas e conteúdos, sem estabelecer relações com o contexto histórico político, ou seja, “reduzindo os humanos à condição de causadores e vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.7).

Temos, como forte iniciativa pautada nessa perspectiva, o uso racional ou sustentável dos recursos naturais, a partir de ações que condenam o desperdício. Logo, há uma revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. Essa perspectiva adota uma forma romântica ao abordar os problemas socioambientais para que estes sejam ajustados ao contexto neoliberal. Há um “apelo ao bom-senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e reivindicação das responsabilidades empresariais para que renunciem a uma fração de seus benefícios” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.10 adaptado).

São estas tendências hegemônicas que orientam o trabalho pedagógico das questões ambientais no âmbito formal (escolas de ensino primário, fundamental e médio e universidades na formação inicial e continuada), não-formal e informal, não contemplando de forma satisfatória, complexa e crítica este campo do saber.

Por isso, acreditamos que as concepções sobre Educação ambiental e problemas socioambientais dos professores, de todos os níveis de ensino, estão muito aquém do desejado e, por conseguinte, o trabalho pedagógico, na maioria das vezes, é superficial.

Estas constatações são alvo recorrente de pesquisas e por meio delas podemos evidenciar o quadro problemático que se instaura em nossas instituições de ensino por anos a fio.

Apesar de haver educadores com intencionalidades sinceras de contribuir para a superação dos problemas ambientais, suas práticas apenas reproduzem um padrão tradicional de educação, pois estão inconscientemente presos a uma lógica de pensamento simplista da realidade e, por conseguinte, inadequada da complexa problemática ambiental. Para superar a racionalidade disjuntiva, é preciso instituir outra forma de pensamento, de compreender o mundo. (GUIMARÃES; MEIRA, 2020)

Nesse contexto, observa-se que persiste até hoje, no senso comum, uma percepção “naturalista” de meio ambiente, ou seja, a concepção de que os elementos ligados diretamente à natureza (animais, plantas, rios etc.) são os que verdadeiramente o compõem, desconsiderando o ser humano e tudo que ele produz. Além disso, há uma visão dicotomizada entre ser humano e o ambiente, enfatizando que os problemas ambientais são aqueles relacionados à natureza física (poluição dos rios, desmatamento, queimada, extinção dos animais, etc.) e aponta o ser humano como principal responsável por esses males. Estas concepções são reproduzidas entre pares como pais e filhos, professores e discentes ao invés de serem questionadas, problematizadas, ressignificadas e ampliadas.

De acordo com Azevedo e Fernandes (2010, p. 109) esta visão conservadora não contempla os reais processos de uma comunidade e do seu entorno socioambiental e não identifica quem são os atores sociais que efetivamente mais contribuem para a geração de problemas. Logo, dificilmente proporcionará mudanças na realidade que permeia as pessoas ou alunos e professores em qualquer nível de ensino.

Assim, podemos inferir que a formação constituída historicamente em torno da perspectiva conservadora ou pragmática é insuficiente e generalista, ou seja, não atua com problemas reais e contextualizados. Portanto, se não há um trabalho formativo eficiente sobre Educação ambiental com os professores, tão pouco haverá com os alunos por meio de projetos. Teremos apenas, de forma bem reduzida, ações individuais de professores ou isoladas de agentes externos. (AZEVEDO, FERNANDES, 2010)

Para reversão desse cenário, na maioria das vezes, são apontadas a oferta de cursos, palestras e projetos para mostrar a importância da Educação ambiental na escola e na comunidade. Entretanto, estas iniciativas não atendem a uma perspectiva crítica, pois há falta de conhecimento (teoria), de onde “a falta de iniciativa e de projetos

interdisciplinares leva a maioria dos docentes a trabalhar conteúdos relacionados com a temática ambiental de forma pouco sistemática e secundária”, demonstrando que “a escola não possui uma proposta definida para o desenvolvimento concreto do tema, que não há uma ação institucionalizada [...] dos profissionais do ensino.” (AZEVEDO; FERNANDES, 2010, p. 117).

Conforme as explicações de Guimarães e Meira (2020, p.14), não superamos essa racionalidade, pois estamos aprisionados a uma armadilha paradigmática que “reforça aspectos de um processo pedagógico focado no indivíduo” baseado na ideia de que transformando primeiro os indivíduos, podem transformar a sociedade. O comprometimento individual (cada um fazer a sua parte) é importante, mas não forte o suficiente, a ponto de causar uma mudança estrutural, apenas mantém os privilégios sociais e a dinâmica econômica. “Para que haja uma força contra-hegemônica capaz de impor resistências e que, numa síntese dialética, produza uma nova realidade, se faz necessária a constituição de um “movimento coletivo conjunto” (idem, p. 15)

O movimento coletivo conjunto é algo articulado, com identidade e intencionalidade que vai além da soma das partes ($1+1=2$), estabelece relações e assume a dimensão do enfrentamento com sinergia ($1 \text{ com } 1 > 2$). Assim, acreditamos que instituir um ambiente educativo que proporciona a formação de cidadãos engajados, ou seja, que vivenciem processos formativos no coletivo é um caminho possível para professores serem transformados e transformar a realidade. (GUIMARÃES; MEIRA, 2020)

Diante do exposto, constatamos que apenas perspectivas contra-hegemônicas seriam capazes de modificar o paradigma educativo ambiental vigente, para que professores comecem a refletir sobre suas práticas pedagógicas e sobre seus reflexos no campo local e global, bem como superar a concepção naturalista, reducionista, fragmentada, utilitarista, antropocêntrica, individualista de meio ambiente e de educação ambiental que possuem, frente aos processos educativos a que foram submetidos.

É nesse cenário que se apresentam as pedagogias crítico-emancipatórias distintas das perspectivas tradicionais. Nesse caso, destacamos aquela que parte da premissa dialética marxista. Dialética refere-se a movimento dinâmico das estruturas e relações vigentes na história da sociedade. No campo pedagógico, Paulo Freire foi um dos principais autores que propôs uma educação crítica e transformadora, a partir da reflexão teórica sobre o que é a sociedade capitalista, na tentativa de superar a visão social de mundo imposta pelo sistema dominante. (LOUREIRO, 2020)

Além disso, Paulo Freire também teorizou, de forma complexa e indissociável, sobre a dominação de uns sobre outros, trabalhou com intuito de criar uma pedagogia pra conscientizar e superar as relações sociais vigentes, bem como construir uma proposta “coletiva e intersubjetiva do conhecimento, de ação dialógica e politicamente comprometida com as classes populares.” (LOUREIRO, 2020, p. 59)

De acordo com Loureiro (2020), a tradição crítica contribui com a educação ambiental quando considera que os indivíduos são constituídos em sociedade, vista como parte da totalidade natural, e alarga o entendimento sobre poder no campo da educação aceitando que passado e presente se relacionam na constituição das relações sociais nos dias atuais que consolidam os princípios capitalistas. Por isso, educadores ambientais que pautam seu trabalho na tradição crítica e emancipatória têm como premissa superar a dominação e a opressão social, de forma contextualizada e problematizada do real “mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental” (GUIMARÃES, 2004b, p.27), pois a

disciplinarização da ciência e as reflexões fatorialistas (pensar economia deslocada da política, cultura, de sociedade, história, de antropologia, etc.) intrínsecas à atual divisão social do trabalho, levam a visões fragmentadas e reproduzem a alienação do capitalismo. (LOUREIRO, 2020, p. 72)

Na perspectiva de Guimarães (2004a) esta concepção não significa a ressignificação de algo anterior ou um aperfeiçoamento metodológico, mas sim a contraposição de algo já existente, como forma de superação ou enfrentamento para problemas socioambientais que se colocam diante da grave crise civilizatória.

Portanto, a essência desta linha, é tornar visíveis os embates (conflitos e problemas ambientais) presentes nas relações de poder para que, numa compreensão complexa do real, os atores sociais sejam instrumentalizados por meio dos conhecimentos teóricos, experiências, vivências, diálogos para intervir na realidade e construir uma nova compreensão de mundo. (FARIA; CRISTÓVÃO, 2015).

Apoiada em uma revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, das desigualdades e das situações de injustiça socioambiental, a perspectiva crítica tem como objetivos “promover em ambientes educativos de mobilização, processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que seja possível,

nestes ambientes, superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar processos educativos significativos” (GUIMARÃES, 2004a, p. 30).

Ao contextualizar e politizar o debate ambiental, incorporando questões culturais, individuais, identitárias e subjetivas que emergem com as transformações da sociedade contemporânea, é possível instituir a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, expressas nos novos movimentos sociais e na gênese do próprio ambientalismo. (FARIA; CRISTÓVÃO, 2015, p.4-5)

Frente ao exposto, percebemos que esta concepção luta por uma nova forma de organização da sociedade, no sentido de revelar outros modos de se relacionar com o meio numa perspectiva emancipatória, transformadora, popular, frente à necessidade de revelar que os problemas ambientais têm origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e desenvolvimento vigentes. Nesse contexto, faz-se necessário promover a compreensão dos problemas socioambientais, avaliando quais são suas verdadeiras causas e objetivando a efetiva formação, transformação da realidade e emancipação do ser humano. (FARIA, 2014; QUEIROZ; PLÁCIDO, 2012)

É a partir dessa concepção que resistimos por uma mudança de paradigma nos processos formativos e práticas educativas. Esta mudança se faz necessária frente ao quadro emblemático que vigora por anos a fio, principalmente, nas iniciativas formais de educação. Apesar dos estudos mais recentes evidenciarem um movimento incipiente de mudança e aumento nas pesquisas relacionadas a EA crítica, o que pretendemos apresentar no próximo item é exatamente em que condições estas mudanças têm ocorrido.

4.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/EDUCADORES

A tese atual sobre educação ambiental na formação de professores revela que as propostas de formação ainda estão muito aquém do esperado. Isso se deve, principalmente, de acordo com Guimarães (2004b, 2011), a estarmos presos a um paradigma racional moderno instrumental, o qual impede propostas diferenciadas, sobre outras perspectivas, epistemologias, culturas, se não a hegemônica da racionalidade moderna. Mesmo aqueles professores bem intencionados, ou seja, que realizam atividades nas escolas e fora delas denominadas de educação ambiental, não o fazem de forma crítica, mas acabam reproduzindo e mantendo a ordem vigente.

A partir desse cenário e dos fundamentos expostos no item anterior, procuramos compreender se e como a perspectiva crítica da educação ambiental tem se apresentado nos processos formativos (formal inicial e continuada e não formal). Para elucidar o panorama mais recente, optamos por realizar uma revisão narrativa qualitativa de literatura dos trabalhos apresentados em 2017 e 2019 no Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA³⁴.

O evento organiza a produção científica em oito eixos. De acordo com a tabela a seguir, vemos, também a quantidade de trabalhos que foram aprovados, por eixo, em cada encontro.

Tabela 1 – Trabalhos EPEA, 2017 e 2019

Eixos	2017	2019
EA e Questões Epistemológicas	11	11
EA e Contextos não Escolares	11	15
EA e Políticas Públicas	20	7
EA e Formação de Professores/Educadores ³⁵	25	19
EA e Movimentos Sociais	12	3
EA e Questões Metodológicas	5	2
EA e Contexto Escolar	27	48
EA e Culturas	6	4
Total	117	109³⁶

Fonte: Anais EPEA, 2017 e 2019.

Conforme os interesses dessa pesquisa, os trabalhos analisados nesse item encontram-se no eixo: EA e formação de professores/educadores, totalizando 44 artigos apresentados em 2017 e 2019. Entretanto, para esta pesquisa, destacamos 41³⁷.

Dentro desse universo, começamos com o trabalho de Munhoz e Santos (2017), o qual apresenta uma análise sobre os trabalhos de pesquisa em educação ambiental

³⁴ O primeiro encontro do EPEA ocorreu em 2001, com o objetivo de discutir, analisar e divulgar trabalhos de pesquisa em EA; aprofundar as discussões sobre as abordagens epistemológicas e metodológicas das pesquisas em EA; e Identificar práticas de pesquisa em EA que vinham sendo desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação e em outros espaços institucionais e não-institucionais. O EPEA realizado em 2017 ocorreu na Universidade Federal de Juiz de Fora-MG e em 2019 na Universidade Federal de Sergipe Aracajú-SE.

³⁵ No evento que ocorreu em 2019 a definição do eixo sofreu uma pequena alteração de “EA e Formação de professores” para “EA e Formação de professores/educadores”.

³⁶ O somatório dos trabalhos por eixo (109) difere da lista total de trabalhos (94) disponível no site. Dados atualizados em 30 de dezembro de 2020.

³⁷ Foram analisados 23 artigos apresentados em 2017 e 18 artigos em 2019. Do total, 3 artigos não apresentaram informações pertinentes à proposta do item.

voltados para a formação de professores/educadores ambientais apresentados no EPEA, desde sua primeira edição em 2001 até 2015.

Nesse período, 693 trabalhos foram apresentados, mas somente 39 estavam relacionados com a temática em questão, o que corresponde a 5,63% do total. Dentre os 39 artigos selecionados, 9 estavam voltados para a formação inicial, 7 relacionados a cursos de pós-graduação e 12 para formação continuada. Os demais artigos (11) foram caracterizados de outra forma. Conforme as autoras apontam, “apesar de a porcentagem ser reduzida, a quantidade de trabalhos com a temática da formação, submetidos nos EPEAs, apresenta crescimento gradativo, corroborando a necessidade e o aumento da preocupação com a educação ambiental e com a formação e professores” (MUNHOZ; SANTOS, 2017, p. 6).

Embora o texto não apresente uma análise densa dos artigos, os resultados apontam para “a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação ambiental, principalmente no que se refere à formação inicial e continuada daqueles que fazem a educação” (idem). Contudo, ressaltam ainda que tais iniciativas precisam desenvolver trabalhos pautados na perspectiva crítica de educação ambiental, de forma que teoria e prática sejam aliadas e estejam adequadas à realidade dos educandos para que a formação seja significativa.

A investigação de Nascimento e Araújo (2019) sobre trabalhos publicados nas nove edições do EPEA, também nos auxiliam a visualizar esse panorama quando apresentam as tendências presentes nas pesquisas relacionadas à formação continuada de professores em EA. Preocupadas com os reflexos dessas formações para a consciência reflexiva do docente sobre a realidade, constataram que, apesar de haver uma inquietação em estabelecer discussões sobre as ações em EA, a partir de um viés crítico, em muitos casos essa perspectiva não foi instaurada efetivamente nas práticas docentes.

Nessa perspectiva, os apontamentos de Valentin e Carvalho (2019) a partir de teses e dissertações (estado da arte) em EA, procuram evidenciar, à luz da perspectiva dialógica de Bakhtin, a formação discursiva. Um conceito reconfigurado pelos autores para demonstrar as relações entre objetivos da formação (múltiplos ou focados) e a produção do conhecimento entre pesquisador e professor. Aqui, os autores chamam a atenção para o fato de que, o processo de produção do conhecimento, ora se dá de forma participativa ora centrada no pesquisador.

Valentin e Carvalho (2017) também elaboraram um panorama sobre a formação continuada de professores em educação ambiental, focado na análise de 109 teses e dissertações, identificadas no Banco Estado da Arte do Projeto Earte e produzidas entre 1991 e 2012. Os autores reafirmam o movimento crescente de pesquisas em EA, principalmente a partir dos anos 2000, provavelmente, como reflexo das políticas públicas educacionais que marcaram os anos 1990 (LDB nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e avaliações em larga escala como o SAEB).

Dentre os trabalhos analisados, identificaram que as investigações sobre os processos de formação continuada em EA, voltados para a educação básica, representam 75,57%. O que este artigo traz de pertinente para a nossa pesquisa é o tipo ou a modalidade de formação predominante definida como “cursos”. Esta constatação é preocupante, pois “ações pontuais não correspondem ao que se deseja como formação continuada” (VALENTIN; CARVALHO, 2017, p.10).

Longo (2017, p.4) apresenta em seu texto a relação existente entre valores “da vida, da diversidade cultural, das diferentes formas de conhecimento, de uma vida sustentável e participativa, que estão em uma esfera de não indiferença para com o outro, na ordem da afetividade”, e o trabalho com a EA na formação de educadores para instituir práticas educativas significativas, capazes de superar a dicotomia existente entre sociedade e natureza. Pautada em uma perspectiva crítica, a autora alerta que para proporcionar uma formação continuada em EA

o mais apropriado é que ela se estenda por um período de longa duração, pois um processo de formação contínua que se volte ao propósito de transformar atitudes e valores, assim como a prática docente, parece demandar, dentre outras coisas, um trabalho de médio a longo prazo. (LONGO, 2017, p.8)

Por outro lado, Valentin e Carvalho (2017, p.10) indicam, também, que há certo avanço ao identificar a presença de grupos de estudos/trabalho que tomam como lócus de formação continuada, em uma perspectiva colaborativa, as atividades desenvolvidas no âmbito escolar para suprimir as divisões históricas entre as universidades e o público da educação básica.

Longo (2017) reforça essa ideia ao salientar que a formação docente é contínua e no contexto da EA, em âmbito escolar, não é apenas necessária, mas também urgente, frente à necessidade de enfrentamento dos problemas socioambientais emergentes da crise civilizatória (GUIMARÃES, 2004a). Nesse contexto, os estudos teóricos de

Santos e Rocha (2019) apontam como uma boa ferramenta da ação pedagógica as contribuições da pesquisa-ação no processo de formação dos pedagogos, “no que se referente ao ensino e aprendizagem das questões ambientais por meio de práticas que estimulem a autonomia de reflexão” (p.1).

Como exemplo deste cenário, Souza e Barbosa (2017), expõem as possibilidades reflexivas a partir de uma oficina promovida dentro de um curso de extensão sobre a dimensão econômica da EA. Os 27 professores participantes foram divididos em grupos e cinco planos de aula foram elaborados, após estudos teóricos. Os planos foram analisados conforme a perspectiva de educação ambiental presente (conservadora, pragmática e crítica), visão de ambiente (ecológica, utilitária e multidimensional), participação (colaborativa, vertical, horizontal) e transformação da realidade (informativa, ecológica ou multidimensional).

Do resultado, as autoras observaram que apenas em um plano de aula apareceram todos os aspectos críticos contidos em cada eixo estruturante (educação ambiental crítica, visão de ambiente multidimensional, participação horizontal colaborativa e transformação da realidade multidimensional). Com exceção apenas de um plano, todos os outros apresentaram ao menos um eixo crítico em suas propostas. Sendo assim, puderam inferir que boa parte dos professores participantes entendeu, ao menos parcialmente, a dimensão econômica da educação ambiental.

Moreira e Silva (2019), Silva *et al* (2019a) Alves *et al* (2019) e Silva *et alii* (2019b), similarmente, promoveram formação continuada com professores atuantes em escolas sobre educação ambiental e utilizaram como principal estratégia espaços dialógicos para compartilhamento de experiências. Apesar de constatar fragilidades, destacam pontos fortes quando tais experiências têm articulação entre teoria e prática, a saber.

Moreira e Silva (2019), especificamente, por meio das rodas de conversas, identificou diferentes concepções dos professores sobre educação ambiental e de suas práticas pedagógicas destacando a potência desse instrumento metodológico para instituir a dialogicidade nos processos formativos, e, principalmente, a tomada de consciência sobre modos de pensar e fazer em EA. Silva *et al* (2019a), por sua vez, recorreu à técnica do diagnóstico socioambiental por meio de grupo focal para levantar os saberes prévios dos professores que atuam nas escolas em torno de um Parque Estadual e posteriormente delinear um curso de formação pautado em uma perspectiva dialógica e participativa.

Alves *et al* (2019) utilizou jogos educacionais a respeito de espécies ameaçadas com o objetivo de identificar a percepção dos participantes em relação ao aprendizado e aplicação dos conteúdos do curso. Esse estudo destaca a potencialidade da abordagem lúdica sobre os problemas cotidianos e a construção colaborativa dos recursos didáticos para desenvolvimento e reflexão de práticas pedagógicas pautadas em uma concepção crítica de educação ambiental. Na mesma linha, Silva *et alii* (2019b), relata uma experiência com educadores ambientais em uma trilha interpretativa na Floresta Nacional de Carajás. Com o objetivo de caracterizar os aspectos estéticos e afetivos mobilizados, os autores destacam que estas são dimensões “pouco presentes na reconstrução de práticas pedagógicas críticas” (p.3), mas contribuem de forma singular com a aprendizagem de conteúdos. Na medida em que são valorizados, percebem que tais aspectos afetam os participantes de modo a gerar significados a partir da experiência.

Pesquisas como as de Ribeiro e Gomes (2019), Torres *et al* (2017), Ferreira e Gomes (2019), do mesmo modo, se restringiram ao nível da percepção dos futuros licenciados em Ciências Biológicas e Ciências Naturais, sobre a temática ambiental. Estes trabalhos evidenciaram a dificuldade dos sujeitos em instituir práticas interdisciplinares, bem como outros modos de fazer, por não compreenderem a EA em sua complexidade na sociedade atual.

Outra proposta de formação junto aos docentes do curso de Biologia é relatada por Santos *et al* (2019), durante a disciplina Prática de Ecologia. Ao propiciar uma vivência participativa com Danças Circulares Sagradas, procurou compreender os significados da experiência fomentando reflexões e fundamentando caminhos formativos integrais no trato das questões ecológicas e da educação ambiental.

Em seu relato podemos constatar que se propuseram, inicialmente, conhecer a concepção dos sujeitos e, além disso, podemos identificar que foram utilizadas diferentes formas de mostrar para si e o outro, no coletivo, as concepções enraizadas no nosso inconsciente sobre os modos de compreender e ensinar educação ambiental que aprendemos e que reproduzimos ingenuamente. Perceber a estagnação nas nossas práticas é o primeiro passo para nos abirmos ao novo e desconhecido. Articular outros saberes, culturas, crenças, expressões artísticas e tempo são premissas de uma EA crítica.

Dando continuidade, Mendes *et al* (2017) ponderam duas experiências com EA. Uma envolvendo professores em formação e outra com professores em serviço. De

acordo com as autoras, essa experiência permitiu distinguir por quem, o que estava sendo desenvolvido nas escolas sobre EA e qual o significado de educação ambiental que o professor utilizava em seu trabalho. A maioria dos professores pesquisados era graduado em Ciências Biológicas.

Na primeira etapa da pesquisa, que procurou conhecer a percepção ambiental dos sujeitos, os professores em exercício apresentaram uma percepção naturalista de EA, demonstrando preocupação com aspectos da natureza, assim como os professores em formação. Por conseguinte, o resultado das análises apresenta o predomínio da corrente Conservacionista nas práticas educativas de ambos os perfis de educadores, ou seja, em formação ou em exercício. Esta constatação corrobora com a percepção inicial sobre a fragilidade das práticas educativas devido à concepção limitante que professores em formação e ou em exercício possuem sobre EA.

Os estudos de Figueiredo et al (2019) Colagrande *et al* (2017), Avelar *et al* (2019) Santos *et al* (2017a) e Machado *et al* (2017), também apontam para a mesma realidade ao constatar concepções e práticas com acentuado caráter preservacionista sobre EA em professores licenciados ou graduandos. Logo, a EA é muitas vezes interpretada como tema ou disciplina com conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, de forma fragmentada, com foco nos comportamentos individuais. Assim, concluem que predomina uma perspectiva educacional que negligencia a problematização, o debate, o potencial transversal e complexo das relações sociedade-natureza, da necessidade de superação dos problemas socioambientais e das formas sociais destrutivas em que vivemos.

A concepção de meio ambiente dos futuros professores na pesquisa realizada por Freitas *et al* (2017), antes de uma intervenção formativa formal, também evidencia uma tipologia Naturalista, ou seja, relacionada aos aspectos naturais, fauna, flora, elementos da natureza, porém não inclui o ser humano.

A partir desses trabalhos, podemos inferir em conformidade com Santos *et al* (2017b), que a fragilidade das práticas pedagógicas é decorrente das concepções limitadas e superficiais que os professores em exercício ou em formação possuem sobre EA e meio ambiente. Portanto, é preciso promover processos mais sólidos e constantes de formação para professores, inclusive daqueles que atuam na educação infantil, para que sejam capazes de suscitar transformações significativas da realidade.

Na segunda etapa da pesquisa de Mendes *et al* (2017), estudo teórico, os professores em formação apontaram que a experiência com a EA Crítica favorece a

construção da identidade profissional. Entretanto, na prática, o principal foco dos educadores continua sendo os conceitos relacionados à natureza. Este estudo evidencia

a importância de discussões sobre educação ambiental no âmbito dos cursos de licenciatura, ampliando e favorecendo as reflexões sobre a temática, além da elaboração e vivência de projetos, incentivando assim a formação de educadores ambientais que sejam agentes transformadores (COLAGRANDE, et al, 2017, p.1).

É nessa perspectiva que Modesto e Araújo (2017, p. 9) acreditam que os elementos para uma formação ambiental já estão presentes na orientação curricular de diferentes disciplinas, mas para surtir efeitos significativos “requer dos professores ministrantes uma nova percepção de mundo, afinal, a luta em defesa do ambiente é uma dívida histórica e de responsabilidade de todos”. Farias e Martorano (2017, p.7) complementam ao reafirmar que apesar de ser difícil mudar, a mudança é possível, pois, ainda que uma disciplina não seja capaz de desconstruir os preconceitos em totalidade, ela pode ser uma desencadeadora de processos educativos-comunicativos dialógicos, “nos quais as novas representações se constroem, enquanto outras se modificam”.

Longe do ideal, os movimentos que ocorrem no ensino superior sobre EA relacionados a uma determinada disciplina, muitas vezes, consolidam uma oportunidade de os discentes ouvirem e refletir, pela primeira vez, sobre os termos sustentabilidade, problemas ambientais, meio ambiente, biodiversidade, dentre outros, para além do senso comum. (CASTRO; GOMES, 2019; COSTA *et al*, 2019). Logo, reconhecemos nas palavras de Costa *et al* (2019, p.1) que

a inserção de uma disciplina no ensino superior e na formação de professores reflete um avanço histórico no campo da educação ambiental, que contribui para a inclusão dos estudantes nas discussões nesse campo [...].

Entretanto, é preciso sempre avançar. Por isso, os estudos de Silva e Cavalari (2019) demonstram que a recente inserção da temática de Ambientalização Curricular³⁸ no ensino superior, começa a ser foco investigativo no campo de pesquisa em EA e que

³⁸ Podemos considerar ambientalização no ensino superior como um processo contínuo, composto por um conjunto de ações integradas e articuladas voltado para a formação de profissionais comprometidos com princípios, valores, atitudes, práticas e tendências da e para a sustentabilidade socioambiental, em diferentes níveis e espaços educativos, e para ser consolidado deve-se instituir espaços de diálogos nas universidades e uma reforma nos âmbitos político, administrativo e curricular de maneira que a ambientalização se institucionalize como política pública em cada instituição de ensino. (FIGUEIREDO, *et al*. 2017b)

mesmo não tendo uma opinião formada sobre o que seria “ambientalizar a Universidade”, professores/as e coordenadores/as consideram “o processo benéfico e necessário ao desenvolvimento socioambiental individual e coletivo da comunidade acadêmica, e que a educação ambiental tem um grande potencial de gerar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão”. (BACCI *et alii*, 2019, p.1)

Como proposta alternativa que antecede a consolidação desta visão mais ampla, a interdisciplinaridade na formação inicial de professores vem possibilitando a integração de conceitos, pois “proporciona uma visão crítica e provoca discussões que exigem um olhar integrador diante de questões sociais, ambientais, políticas e econômicas”, conforme Paulon *et al* (2017, p.1) puderam constatar em sua pesquisa. Entretanto, tais iniciativas de caráter socioambiental prático intervencionista entre docentes e discentes, seja na escola ou na universidade, ainda são poucas nas verificações de Pasin e Bozelli (2017). “Prevalece nos discursos uma hegemonia de ações monodisciplinares com eventuais intervenções de conteúdos de outras disciplinas” (p.1).

Modesto e Araújo (2019), a partir de uma análise documental, emergem reflexões pertinentes para o campo da EA no âmbito formal com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento apresenta uma nova proposta norteadora para o ensino dos conteúdos na educação básica.

No que tange à educação ambiental, de acordo com a análise das autoras, “o ensino de história torna-se um campo propício para a inserção da dimensão ambiental” nos anos iniciais do ensino fundamental, pois esse componente curricular “tem a função de desenvolver a visão crítica do sujeito a partir da relação estabelecida entre passado e presente, [...] e de promover a preparação para os desafios do mundo contemporâneo”. (MODESTO; ARAÚJO, 2019, p.2)

Portanto, diante do exposto até aqui podemos inferir o quão é imprescindível, na formação inicial, romper paradigmas educativos em torno da perspectiva conservadora ou pragmática da EA, bem como do princípio da disciplinaridade, pois limita o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo acerca da dimensão ambiental. É nessa linha que Garrido e Meirelles (2017) indagam o que discutir sobre educação ambiental na formação docente?

Independentemente do nível (inicial ou continuada) e da área de formação (Ciências Biológicas, Pedagogia, Química, Geografia, História, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, dentre outros), os futuros professores ou

profissionais que trabalharão ou não com a educação ambiental necessitam de, têm direito a e anseiam por uma abordagem mais contextualizada da realidade ambiental que ora vivem, por meio do aprofundamento da temática. Desse modo, serão capazes de se apropriarem e de refletirem de modo crítico sobre as injustiças socioambientais naturalizadas pelo discurso econômico-tecnológico-científico. (HERNÁNDEZ, *et al*, 2017; JESUS e BISSARO, 2017; BENAC e SANTOS, 2017; MACHADO, 2017)

Propostas interdisciplinares, conforme apontamos anteriormente, baseadas na realidade socioambiental dos envolvidos, são primordiais para superar a transmissão de conteúdo de forma mecânica e vazia de significados. Portanto, a investigação e a construção coletiva do conhecimento, são o ponto de partida para a práxis. (GARRIDO; MEIRELLES, 2017). Peneluc e Moradillo (2019) complementam ainda que para fundamentar uma práxis pedagógica dialética o ser humano precisa interagir com o meio social em determinado contexto sócio-histórico, pois é através desse processo que a aprendizagem acontece.

Outra pista deixada por Campos e Cavalari (2017, p.8) refere-se ao “*empowerment*”. Discutir e investigar sobre “empoderamento” de educadores em seus contextos de atuação propicia uma formação e atuação profissional próxima à ideia de sujeito ecológico³⁹, “delineando possíveis caminhos para a construção de uma EA que vise à emancipação e a transformação social”.

A pesquisa de Slonski *et al* (2017) contribui nesse sentido, ao analisar as proposições para superar a armadilha paradigmática em que estamos imersos. Nesse sentido afirmam que se faz necessário investir na formação de educadores ambientais no âmbito não escolar, fundamentada numa perspectiva crítica de EA e em Paulo Freire. No âmbito escolar também identificaram a inserção da perspectiva crítico-transformadora, ou seja, diálogo entre EA Crítica e Paulo Freire, enfoque na ecocidadania, incorporação dos valores éticos e estéticos na EA e propostas de formação com base nos eixos formativos proposto por Guimarães (2004b)⁴⁰.

³⁹ Um jeito ecológico de ser, um novo estilo de vida, com modos próprios de pensar o mundo e, principalmente, de pensar a si mesmo e as relações com os outros neste mundo. (CARVALHO, 2011, p.65).

⁴⁰ Os eixos para formação de educadores ambientais propostos por Mauro Guimarães podem ser sintetizados nas seguintes afirmações: 1) ruptura com a armadilha paradigmática; 2) movimento coletivo conjunto gerador de sinergia; 3) perceber e fomentar um ambiente educativo como movimento; 4) formar educadores ambientais como liderança e dinamizador de movimentos coletivos de resistência; 5) perspectiva construtivista de educação em oposição à educação bancária; 6) processo formativo aderente a realidade social; 7) trabalhar a autoestima, valorização da função social e potencialidade transformadora no movimento conjunto; 8) processo educativo se dá na relação do um com o outro, do um com o mundo. 9) permanente autoformação eclética para atuar como interlocutor na articulação de saberes; 10) exercitar

Por fim, aponto as contribuições de Barral *et al* (2017) ao chamar a atenção pra a aproximação de outros campos do saber, como a Educação do Campo. Os autores observaram que nas escolas da zona rural, a concepção de “educação ambiental crítica vem sendo trabalhada, pois esta se aproxima da concepção da educação do campo, quando ambas buscam a promoção de uma justiça social” (p.1).

Isso significa dizer que há uma potente relação entre a educação ambiental e outras teorias que questionam a forma como a sociedade está organizada enfatizando a demanda pela participação da comunidade na escola, a fim de que atendam as necessidades locais e populacionais, com o intuito de realizar transformações sociais. Dessa forma, os autores observam que “a aproximação teórica destes conceitos se dá por meio de um discurso similar onde valorizam-se as transformações sociais justas e humanas através da conscientização popular das explorações vividas” (BARRAL *et al*, 2017, p.6)

Portanto, é sugerido que, nos processos formativos, a junção com movimentos populares seja essencial, na busca pela superação de opressões, desigualdades e degradações.

Saberes como o entendimento das questões estruturantes do capitalismo, entre elas, o crescimento econômico, desigualdade social, as relações de produção e consumo e de dominação e exploração; assim como novos paradigmas, entre estes a integralidade humana com o natural, o estímulo a interculturalidade. (BARRAL *et al* 2017, p.8)

Respondendo à questão que antecede à abertura desse item, de modo geral, podemos constatar que os trabalhos, quando criticam a fragilidade da formação inicial, incentivam a formação continuada de professores, bem como a busca de aporte teórico em outros materiais para desenvolver uma educação ambiental crítica (NOTALGIACOMO; CARVALHO, 2017) para suprir a visível lacuna quanto ao conhecimento. Por outro lado, os que criticam a superficialidade das formações continuadas reforçam a necessidade de prover fundamentação teórica e prática, interdisciplinar, na formação inicial. Constata-se que não há política pública forte o suficiente para garantir esta concepção de trabalho no âmbito formal. O ciclo vicioso na formação formal dos professores, pelo menos, se mantém, mesmo estando clara a necessidade de mudança e por qual caminho seguir.

a emoção, o sentimento de pertencimento ao coletivo, conjunto, ao todo comunidade/natureza; 11) ousadia para inovar.

Outro ponto observado refere-se às práticas ou experiências subsidiadas pela perspectiva crítica. Conforme salienta Larrosa (2002) temos que ter cuidado com a pobreza de experiência que caracteriza nosso mundo pelo excesso de informação, opinião, trabalho e falta de tempo. Os trabalhos, apesar de apresentarem processos formativos com professores em que o objetivo principal é conhecer e transformar as concepções sobre educação ambiental evidenciam que ainda permanecem no nível da informação e opinião, ou seja, se configuram no nível mais superficial de conhecimento. Poucos são os relatos de experiência dotados de sentidos, sobre o que nos passa, nos acontece, nos toca. Os autores dos relatos não são protagonistas de suas experiências, mas expectadores. Descrevem e analisam os processos como experimentos, produzindo conhecimento genérico e homogêneo.

Assim, nos parece que a maioria das publicações no eixo formação de professores/educadores ainda aponta para uma necessária mudança que precisa acontecer de forma mais enérgica. Ademais, pouco se fala de mudanças que já ocorreram e se tornaram efetivas e significativas, por meio da pesquisa-formação, por exemplo, ou qualquer outra proposta metodológica participativa para guiar esses processos.

Diante do que constatamos até aqui, a questão que fica é se há processos formativos distintos, potencialmente pautados na perspectiva crítica de EA, no âmbito formal que não estão sendo compartilhados ou, talvez, estejam relacionados a outras modalidades como a não formal ou a informal? Frente a este questionamento consideramos pertinente olhar para trabalhos em outro eixo do mesmo evento: EA e Culturas, por notar que há um movimento crescente e potente de formação que entrelaça outras epistemologias com a educação ambiental.

4.2.1 Outras possibilidades potentes de formação: entre culturas e saberes tradicionais

Para romper com o movimento formativo ingênuo e que reproduz, inconscientemente, uma forma única de ver o mundo, “é preciso se abrir para outras leituras que nos inspirem na diversidade e vitalizem a sermos e fazermos diferente”. Mediante esse ensinamento, Guimarães e Medeiros (2016, p. 53) incitam o estranhamento da visão dominante pela reflexão crítica para que pela práxis, fundamentada no coletivo, haja novas “condições concretas e simbólicas que permitam a percepção e vivência de uma experiência pedagógica diferenciada”.

É nesse contexto que podemos observar e defendemos uma ComVivência Pedagógica com outras referências epistemológicas para fomentar outras formas de se relacionar entre nós e com a natureza. Esse exercício que requer humildade, solidariedade, compartilhamento e amorosidade pode-se fazer no processo de aproximação, participação e convívio com as tradições, crenças e costumes de povos e comunidades tradicionais que praticam constantemente e ativamente suas manifestações culturais como dança, gastronomia, música, arte, ritos e temporalidade. Ao nos despir das noções preconceituosas e nos colocarmos em dialogicidade, Guimarães e Medeiros (2016, p.54) acreditam ser “extremamente pedagógica e formativa essa convivência para a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória”.

A partir desses pressupostos, optamos por analisar as publicações no eixo EA e Culturas⁴¹ dos EPEA que ocorreram em 2017 e 2019 para compreender se e como a perspectiva intercultural tem contribuído para ampliar as propostas de educação ambiental e suas interações nos contextos educativos não formais.

Dentre os textos apresentados, podemos emergir diálogos profícuos entre educação ambiental e a cultura indígena dos Guarani Mbyá (BAPTISTA *et al*, 2017) quilombolas do Território de Irecê, Semiárido Baiano (MELO; BARZANO, 2017; MELO *et al*, 2019), comunidades tradicionais do Vale do Jequitinhonha (CAMARGO *et al*, 2017), adeptos ao Santo Daime, religião ayahuasqueira brasileira (CRUZ; GUIMARÃES, 2017), a lógica dos referenciais africanos, em específico a racionalidade produzida nos terreiros da Umbanda (CASTOR, 2019). Além desses, o texto de Candido *et al* (2017), analisou, em dez dissertações, os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável à luz da interculturalidade, presentes nas pesquisas em educação ambiental no período entre 1981 a 2012.

As pesquisas em educação ambiental que dialogam com outras culturas, a partir de uma relação de horizontalidade, desvelam saberes que se organizam nos modos de vida dessas comunidades presentes e expressos nos discursos e práticas cotidianas, ou seja, nas formas de saber/fazer/pensar/sentir a biodiversidade, valorizando-a como prioridade, permitindo ações efetivamente sustentáveis. (CAMARGO; 2017; MELO, 2019)

⁴¹ Ao listar todos os trabalhos enviados e aprovados para os dois eventos, podemos perceber pelo título a articulação entre EA e outras epistemologias nos diversos eixos temáticos. Esse dado ratifica que a educação ambiental é transversal e flexível, sendo propagada em diferentes campos.

Nesse contexto, todos reforçam a reflexão crítica sobre a dominação epistemológica, bem como a necessidade de conhecermos e aplicarmos práticas e representações outras para: “problematizar como os processos de subjetivação operam, resistem, combatem, silenciam e negociam na sociedade e nos cotidianos da escola” (CASTOR, 2019, p.1); e, assim, “renovar os processos formativos na educação brasileira, destacando o ambiente educativo e a ativação da consciência como pilares desta construção” (CRUZ; GUIMARÃES, 2017, p.11);

Melo (2017, p.10) salienta ainda que os saberes presentes e gerados a partir do intercâmbio de experiências têm por objetivo “potencializar as produções históricas de outras maneiras de compreender a natureza”, além de dar visibilidade aos saberes silenciados, desvalorizados, “postos às margens e não reconhecidos pelas epistemologias hegemônicas”.

Conforme Candido *et al* (2017) aponta “não há um único paradigma para se alcançar uma sociedade do bem estar. Essas comunidades, porém, representam por meio da educação ambiental uma possibilidade relevante de avanço em relação à sustentabilidade para a cultura hegemônica capitalista” que em seu discurso, exclui práticas e crenças dos povos e comunidades tradicionais. (CASTOR, 2019).

Conclusivamente, nas palavras de Castor (2019, p.1)

a educação ambiental encontra sinergia com os valores dos povos [e comunidades tradicionais], percebidos em dimensões como a circularidade, a oralidade, a corporeidade, a ludicidade, a memória, a ancestralidade, o Axé, a religiosidade, a musicalidade, a cooperação e o comunitarismo, dimensões que potencializam outro processo civilizatório.

A partir dessas considerações, podemos dissertar sobre as possibilidades de uma nova proposta teórico-metodológica para formar educadores ambientais críticos pela convivência com outras culturas e construção de outros referenciais epistemológicos.

4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E PROCESSO FORMATIVO SIGNIFICATIVO

As perspectivas contemporâneas que utilizam da educação como mecanismo de reprodução e permanência do modelo de desenvolvimento econômico ressaltam que as teorias e práticas que conhecemos devem se ajustar à “sociedade do conhecimento” em que vivemos.

O termo “sociedade do conhecimento” se configura com um arsenal contemporâneo para afirmar a sociabilidade do capital, marcada pelos impactos da tecnologia na vida cotidiana, como, por exemplo, das “informações abundantes, caóticas e dispersas, em que as imagens visuais prevalecem sobre a linguagem verbal, oral e escrita, mas também pela competição e interpretações parciais de processos complexos”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2013, p.118)

A tese dos autores de que há uma predominância da realidade fragmentada é compartilhada por outros como, por exemplo, Morin (1997) que explana sobre o paradigma disjuntivo, o qual afirma que a percepção da realidade encontra-se fragmentada e reduzida. Numa perspectiva dicotomizada, a forma de organização da modernidade não é questionada, problematizada, ressignificada ou ampliada, mas é enfaticamente reproduzida, na maior parte das vezes presa inconscientemente na “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004a), por meio da educação formal ou informal.

Nesse contexto, indivíduo e coletivo se colocam separados, as mudanças nas relações humanas as tornam superficiais e fragilizadas, conforme os apontamentos de Bauman (2001; 2004). Os padrões clássicos, códigos sociais e culturais de referência do passado que estruturavam o projeto de vida coletivo se perdem, liquefazem. A esfera do trabalho também é afetada com empregos temporários, meia jornada e subempregos. No campo das relações, as conexões se tornaram mais frágeis. Os seres humanos se tornaram mercadorias que podem ser consumidas e descartadas ou excluídas a qualquer momento em um click.

As redes sociais também podem nos instigar diariamente a “viver para fora”, em intensa acumulação de parceiros e amigos transformando a vida cotidiana em um espetáculo. A educação (formal, não formal ou informal), por sua vez, se não estiver atenta a esses efeitos e trabalhar de forma crítica pode se tornar meio de propagação desse modo de viver organizado pela modernidade, nos mantendo inconscientemente presos na “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004a).

Guimarães (2011) denomina armadilha paradigmática, a dinâmica que limita a compreensão da realidade por estar presa inconscientemente aos referenciais disjuntivos e, por conseguinte, impossibilita novas práticas que superem a perspectiva tradicional, simples e fragilizada fomentada pela racionalidade instrumental moderna.

Por isso é preciso refletir sobre as formas como os sujeitos têm estabelecido relações consigo, com o outro e com o mundo, bem como sobre as implicações

socioculturais das tecnologias na atualidade. Sabemos que as redes de comunicação não servem apenas para aumentar ainda mais o abismo entre as pessoas e evidenciar suas diferenças. O posicionamento dessa tese vai ao encontro do que Lévy (2010, p. 12) solicita aos leitores no livro *Cibercultura*.

Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural.

Mediante essa breve retomada de contextualização, se faz necessário pensar para além do discurso midiático reativo convencional conservador sobre os fenômenos da cibercultura. Vislumbrar novos horizontes mentais sobre a essência do ser humano e as relações sociais, as formas de linguagem e de comunicação, das desigualdades, exploração, organização da sociedade, da cultura, do virtual, do excesso de informação, da falta de tempo, bem como do paradigma hegemônico dominante que determina o “caminho único” a ser seguido e que, por conseguinte, desconsidera qualquer conhecimento alternativo, ou seja, sobre as implicações das tecnologias e das características da sociedade do conhecimento nos planos econômico, político, cultural e humano.

Loureiro (2020, p. 78), com base na perspectiva dialética de Marx, também salienta que todo desenvolvimento tecnológico não resulta apenas em efeito positivo ou negativo, mas “tais forças se definem pelas relações de produção e apropriação e pelo desenvolvimento das forças sociais”. Ou seja, “nada em si é bom ou ruim, mas depende do modo como é feito, por quem é apropriado, em que condições e em benefício do quê”.

É nesse cenário tenso e controverso que constatamos a urgência na transformação dos processos educativos para formar potenciais educadores ambientais, conscientes e ativos que possam contribuir com a ruptura da armadilha paradigmática em que estamos imersos. “Romper com as características conservadoras e adotar um posicionamento de permanente questionamento com vistas a construir conhecimentos que sirvam para a emancipação e para a transformação da sociedade é a finalidade primeira da teoria crítica” (LOUREIRO, 2020, p. 80-82). E no que se refere à questão ambiental, cabe analisar e denunciar os projetos de dominação da natureza, bem como mobilizar e debater sobre os rumos da sociedade de consumo e de todas as “verdades”

que estagnam pensamento, a prática educativa e política e ameaça a continuidade da vida planetária.

A partir dessa demanda, uma abordagem teórico-metodológica está sendo desenvolvida para a formação de educadores ambientais, baseada em vivência coletiva de outros referenciais, onde o ambiente educativo⁴² é construído sob uma perspectiva integrativa e não disjuntiva.

A abordagem, nomeada de ComVivência Pedagógica⁴³ busca subsidiar os educadores com uma visão crítica da problemática socioambiental e, pela convivência com outros grupos humanos silenciados na modernidade, desencadear um movimento de desconstrução dos padrões estabelecidos para a construção de outros referenciais epistemológicos. (GUIMARÃES, GRANIER, 2017).

Noutras palavras, defendemos que a partir de ambientes potencialmente educativos, subsidiados em outras epistemologias, é possível proporcionar experiências significativas que superam uma perspectiva de formação de instrutores com base em uma teoria e prática superficial, acrítica e fragmentada para tratar das questões socioambientais.

Podemos perceber que a complexidade da problemática ambiental gera processos igualmente complexos na formação de educadores ambientais. (GRANIER, 2017, p. 117). Neste sentido, Leff resalta a importância de se buscar caminhos metodológicos inovadores, para a construção de um conhecimento híbrido, com espaço para diferentes saberes, e que promova o engajamento crítico do educador nas questões contemporâneas (2008, apud GRANIER, 2017, p. 117), considerando ainda que, para avançarmos em direção a um maior equilíbrio socioambiental, é vital que haja uma transformação das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Neste sentido, mostra-se pertinente que sejam oportunizadas, em processos formativos de educadores ambientais, experiências de reencontro com o natural.

Em complementação a estas observações, e num movimento de romper com o paradigma disjuntivo e a visão antropocêntrica de mundo, mostra-se essencial também à

⁴² Um ambiente educativo significativo tem por objetivo instituir uma dinâmica com base nos princípios formativos numa perspectiva integrativa a partir de outras epistemologias, temporalidade e espaços. Provocar uma experiência significativa, ou seja, transformadora de pensamento e postura, com sentido único, mas constituído no coletivo.

⁴³ **ComVivência Pedagógica:** Um ambiente educativo intencional para formar educadores ambientais, numa perspectiva mais radical, a partir de outras epistemologias. Constitui-se de reflexão com imersão (práxis – ação e reflexão) com a finalidade de transformar e ser transformado, se tornar um Educador mais ambiental.

formação do educador ambiental o desenvolvimento do sentido de pertencimento ao coletivo, à natureza, ao cosmos. Entretanto, para que isso aconteça, “é inevitável passar pela construção de relações dialógicas, o que por sua vez, passa pela amorosidade, que está relacionada ao amor pelos seres humanos e pelo mundo”. (GRANIER, 2017, p.115).

Segundo Maturana (2002), a amorosidade ao impor-se como condição humana essencial na formação social permite o estabelecimento de relações fundadas na dialogicidade, no acolhimento, na solidariedade, entre seres humanos e destes com o mundo. A dimensão humanizadora da amorosidade é, portanto, potencialmente transformadora, ao oferecer possibilidades reconstrutoras das relações, que sob bases menos materialistas e mais afetivas, dialógicas e conectivas permitam a instauração de um movimento de cooperação para a superação das situações limites, conforme nos orienta Freire (2016).

A intencionalidade que se expressa na amorosidade articulada à postura dialógica, torna-se a base para o desenvolvimento do Sujeito Ecológico conforme aponta Carvalho (2013). Sobre essa concepção, grosso modo, podemos dizer que trata de uma perspectiva de vida, com comportamentos, preferências e ações adotadas paulatinamente e caracterizadas pela preocupação com o que é humano e não humano, “mesmo sabendo que os riscos ambientais não se resolvem imediatamente com ações exemplares” (p.1).

Inspirada em Hannah Arendt, Carvalho (2011b) se apoia no plano filosófico para ampliar o debate sobre o comportamentalismo. Para a filósofa “é a ideia de ação que caracteriza a condição humana”. Nesse sentido, é na convivência, nas relações que estabelecemos entre pares que influenciemos e criamos novas formas de ser, estar, fazer, sentir no mundo que temos em comum.

De tal modo, um jeito cuidadoso de vida é adotado com práticas éticas, solidárias, responsáveis, amorosas e respeitadas. Este cenário consolida uma dimensão ecológica que pode ser assumida individualmente, em grupos ou por instituições. De acordo com Carvalho (2013, p.1) “a identificação social e individual com esses valores ecológicos é um processo formativo que se desenvolvido a todo o momento, dentro e fora da escola” pode constituir um Ser Mais Ambiental⁴⁴.

⁴⁴ Conceito apresentado por Granier (2017, p.55-59), o qual integra a concepção de Ser Natural como a parte dos indivíduos que se mantém em conexão com a natureza e o Ser Mais como aquele que se expressa como sujeito presente ativo no mundo.

A partir desses pressupostos entendemos que imersos em um movimento formativo vivencial, ou seja, em uma experiência de grande impacto, cinco princípios⁴⁵ se colocam fundamentais para subsidiar ou provocar a dinâmica desse ambiente educativo significativo. Esses serão apresentados a seguir.

Figura 7 – Princípios formativos



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A *reflexão crítica* ou pensar criticamente é dar sentido, questionar, silenciar ativo, romper com a racionalidade implicada em um paradigma hegemônico. Considerar e valorizar outros saberes, tempos, espaços, culturas, dinâmicas, organização e tradições.

A ação provocada por esse tipo de movimento reflexivo desvela as relações de poder geradoras de dominação e exploração, transforma e passa a combater a padronização de comportamentos, a normalização, o conformismo, a passividade, a fragmentação, o isolamento e a homogeneização presente na vida moderna que restringe as possibilidades de agir e interferir dos grupos sociais.

Para romper com as certezas, com a forma única de pensar e dar outro sentido às coisas, o sujeito precisa estar aberto ao novo, disponível a experiências, motivado por uma *desestabilização criativa*. Este princípio está relacionado a experiências de vida, a

⁴⁵ Os princípios formativos não tem um sequenciamento pré-definido. Muitas vezes se dão de forma recíproca e simultânea.

como ela nos atravessa, aos sentidos e significados que instituímos de forma única e no coletivo para afrontar as certezas do mundo moderno. De acordo com Larrosa (2002) nunca se passaram tantas coisas, mas o nosso mundo atual carece de experiência. Informação não é experiência é, talvez, o oposto. “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21). O sujeito da informação sabe muitas coisas, mas nada lhe acontece.

Veja bem, não estamos afirmando que informação não é importante, mas a forma como o sujeito tem ou não feito uso dela é o que nos preocupa. A partir do momento que a informação se torna suficiente por si como realidade, não há espaço para a experiência e nos tornamos cada vez menos disponíveis para compreender a realidade de outra forma, pois nos apegamos à informação como caminho único. É no diálogo vivenciado que o saber da experiência nasce e transforma modos de vida - sentir, ver e estar no mundo.

Por conseguinte, por meio dele, é possível instituir ações, práticas, mudanças nos padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Nas palavras de Freire e Shor (2008, p. 123), “através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”.

Experimentar exige também desacelerar, respirar, observar, silenciar, quiçá, parar o tempo que nos atropela e não nos deixa refletir, trocar, conectar. Por isso, uma *postura conectiva* é outro princípio que demanda estarmos cada vez mais disponíveis para perceber outras possibilidades de vida no mundo. Compreender que somos parte da natureza e não apenas ocupamos o mundo com privilégios sobre a natureza. Postura necessária ao desenvolvimento humano, pois permite a reflexão sobre a realidade tal como os seres humanos fazem e refazem, afirmando ou contestando as relações entre as pessoas. Uma dimensão assumida individualmente, em grupos ou por instituições em prol do cuidado com/do o todo.

Essencialmente, esse princípio remete a estar ativo, presente no e com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Isso implica em sentir-nos imersos no mundo, num mundo que ultrapassa a simples realidade física e palpável por meio de instrumentos mecânicos. Trata-se de sentir-nos como parte de uma rede que nos une aos demais, seja a natureza, os seres humanos, o cosmos, e nos convida a um encontro conosco mesmos enquanto seres racionais e espirituais.

Para alcançarmos essa cosmovisão, podemos realizar diversas práticas e técnicas como meditação, yoga, caminhada, danças circulares, práticas espirituais de diferentes

origens, estudos sobre física quântica, terapias integrativas e holísticas, dentre outras referências não disjuntivas para proporcionar aos sujeitos uma profunda reflexão sobre si e uma experiência singular que o modifica a ponto de promover uma vida mais saudável e equilibrada.

No contexto em que este princípio se coloca, ou seja, em processos formativos, conforme Guimarães e Granier (2017, p.1591) apresentam, podemos inferir que a “dialogicidade viabiliza a construção de relações pautadas na horizontalidade e reciprocidade, onde as experiências e convivências se desdobram em momentos de reflexão individual e coletiva, proporcionando a práxis”. Isso quer dizer que o diálogo impõe o desafio entre a certeza e incerteza e nesse movimento libertador permite a democratização em todos os aspectos da convivência diária, nas relações humanas que estabelecemos, por meio da comunicação.

Conquistar a liberdade, o respeito à diversidade e à alteridade na coexistência do ser humano na contemporaneidade passam a ser premissas de uma transformação intencional para que o sujeito se torne ator de sua própria história, imerso em uma ordem social com vínculos, raízes, identidade, que demanda mudanças e transformações para superar o comportamento padronizado, a felicidade adaptativa, a satisfação ilusória de uma sociedade que ameaça com a exclusão se infligirmos as normas.

Portanto, se faz necessário formar sujeitos conscientes da crise, da necessidade de transformação e das possibilidades de ação para que sintam a necessidade e percebam que lutar vale a pena (CARVALHO, 2011b, p. 189). Esta *intencionalidade transformadora* é outro princípio a ser desenvolvido que requer uma postura ativa e conectiva do sujeito para que seja “capaz de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo” (idem, p.187).

Logo, chamamos atenção para a diferença entre agir e comportar-se. Esta constatação possui relação direta com o campo da EA enquanto prática social e política que tem como finalidade transformar a realidade. Assim, em termos práticos, a EA e outras epistemologias implicam na produção de saberes, valores, atitudes e sensibilidades na perspectiva da emancipação humana.

Contudo, posturas revolucionárias que nos inserem no processo radical de transformação do mundo requerem responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos, solidariedade, amorosidade, estar aberto, disponível para firmar a liberdade e o pensamento crítico, vencer a dominação e o autoritarismo, reduzir a

obscuridade, refazer a cultura. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 127). Assim, revela-se o princípio da *indignação ética*.

Diante das injustiças socioambientais, este princípio nos atravessa e mobiliza em relação a tudo que afeta negativamente o eu, o outro, o mundo, o que é humano e não humano, ou seja, a cultura, a sociedade, o meio ambiente, a saúde, dentre outros. O conhecimento (reflexão crítica) estudos, análise, escuta dos povos conectados com a natureza se unem (postura conectiva) para fazer algo dentro de suas possibilidades e necessidades.

Há resistência, luta, ora com armas de ordem social (movimentos sociais) e/ou jurídica (leis, processos, políticas públicas, regulamentos, etc.). Enfrentamento com aquilo que os dominadores temem (perda de bens *versus* empoderamento), mas também com criatividade, por meio de atividades sustentáveis, produtos locais, redes, cooperativas, agricultura familiar, turismo, dentre outras práticas motivadas por uma desestabilização cultural de pertencimento. Esse princípio articula transformar e ser transformado, ao sermos tocados pelas questões de uma população historicamente explorada e oprimida.

Nesse sentido, indignar-se e refletir criticamente sobre as relações de opressão e submissão, motiva sentimentos e ações de ruptura com situações contrárias aos princípios da vida em sua plenitude singular, diversa e complementar ao outro. Mobiliza outras relações de dialogia não opressora e julgadora que supera a negação do outro pela inversão da prioridade ao outro que me antecede (sujeito ético), experienciado pela força da amorosidade (postura conectiva/intencionalidade transformadora). (GUIMARÃES, *et alli*. 2020).

A partir da presença provocativa desses princípios em um ambiente educativo/formativo, acreditamos que educadores assim formados e formadores de outros educadores, terão maiores condições de implementar em suas práticas pedagógicas, ações melhor alicerçadas para o enfrentamento da crise civilizatória. Nessa conjuntura, cabe dizer que enquanto formação específica esta ideia tem sido oferecida somente no nível da pós-graduação, apesar da legislação brasileira apontar que a EA deve ser oferecida em todos os níveis e modalidades de ensino.

Dessa forma, contemplamos os anseios pela superação do paradigma hegemônico de tendência conservadora de Educação ambiental, que guia e engessa a formação de educadores nas universidades, negando a práxis educativa e inspirando

práticas ingênuas, fragilizadas e perversas no cotidiano escolar, incapaz de superar a crise ambiental.

Nesse sentido, propor uma estrutura de caráter radical⁴⁶, em termos psicanalíticos utilizado por Marcuse (2018, p. 194-195) que define “uma preponderância no indivíduo dos instintos de vida sobre os instintos de morte”, para a formação do educador ambiental, por meio de experiências interculturais significativas vividas e sentidas, poderá ser potencialmente capaz de instituir novos modos de viver e estar no mundo. Aprender conhecimentos que devem ser compartilhados e proporcionados à formação de outros educadores ambientais pelo exercício da dialogicidade de novas relações conectivas com o outro, com o mundo e a partir de outro paradigma que supere os limites de uma concepção que mascara ou perpetua o paradigma disjuntivo.

Entretanto, ainda numa perspectiva contemporânea, não podemos deixar de evidenciar as implicações sociais e culturais do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, de tal modo que possamos melhor compreender como os pressupostos da educação ambiental crítica, bem como os princípios formativos da ComVivência Pedagógica podem ser articulados no contexto da cibercultura. É a partir dessa ideia que, no próximo capítulo, passamos a expor os desdobramentos da pesquisa mediante o campo oferecido pelo curso de formação para educadores ambientais que teve como parte da ambiência formativa o ciberespaço.

⁴⁶ Marcuse (2018) faz uma pertinente reflexão sobre o contexto da destrutividade geral que caracteriza a sociedade modera. Pautado em alguns conceitos psicanalíticos básicos desenvolvidos por Sigmund Freud, o autor apresenta as raízes da destrutividade. Numa perspectiva primária, a destrutividade reside no próprio indivíduo, assim como a pulsão para a vida. “O equilíbrio entre o instinto de vida e o instinto de morte se encontra dentro dos indivíduos, ou seja, o equilíbrio entre a vontade e o desejo deles de viverem e a vontade e o desejo deles de destruírem a vida. Ambas pulsões, de acordo com Freud, estão fundidas dentro do indivíduo. Se uma pulsão é ampliada, isto vem à custa da outra pulsão”. (p.193)

5 A FORMAÇÃO EM REDE DOS EDUCADORES AMBIENTAIS

A leitura dos capítulos anteriores permitiu ao nosso leitor compreender nuances pessoais, profissionais e acadêmicas da pesquisadora, bem como as escolhas epistemológicas e metodológicas que subsidiaram o caminhar dessa pesquisa e que agora respaldam a análise sistemática da experiência formativa on-line que atravessou os educadores ambientais.

De acordo com Josso (2007, p.415) os cursos de formação inicial e continuada possuem uma função social importante, pois permitem às pessoas saírem do isolamento. Nesse novo lugar, transformam progressivamente os modos de socialização, reformulam laços sociais, redefinem projetos de vida, ou seja, habitar esse lugar “impõe criação ou recriação de sentido para si – mais ou menos possível de partilhar com outros - e de novas formas de existência e de subsistência”.

A partir desse ponto de vista, vamos refletir sobre alguns aspectos que derivaram desse processo, os quais contribuem para uma perspectiva de formação que acolhe os sentidos atribuídos pelos sujeitos, a partir de suas narrativas, bem como as subjetividades reveladas.

Assim, a ambiência educativa, passa a ser o lugar e o tempo em que as noções subsunçoras (MACEDO, 2000) dão sentido às situações e aprendizagens, registradas de diferentes formas.

5.1 AS NOÇÕES SUBSUNÇORAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Conforme apontamos no capítulo metodológico, trabalhamos com a perspectiva das noções subsunçoras sobre os dados qualitativos produzidos e interpretados dialogicamente entre teoria, campo, subjetividade e olhar do pesquisador.

Na visão de Macedo (2000), para estabelecer estes componentes o pesquisador precisa assinalar o fenômeno em elementos significativos, examinando minuciosamente as novas informações que acessa. Nesse processo, codifica e agrupa esses elementos sistematizando textualmente uma meta-análise. “Cada noção subsunçora organiza todo um conjunto de enunciados, baseando-se na semelhança de sentidos emergentes a basilar em critérios suficientemente claros.” (FERREIRA, 2019, p. 11)

Deste modo, para estabelecer as noções subsuoras recorreremos à transcrição das narrativas de formação⁴⁷, interpretação e *insights*, emergindo as pautas propositivas da experiência com auxílio dos fragmentos ou registro completo da fala, atitudes e documentos, conforme Bardin (2010, p.131 apud FERREIRA, 2019, p.14) orienta que “o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis”.

Para Bardin (2010 apud FERREIRA, 2019, p.15), as temáticas ou núcleos de sentido que compõem a comunicação são identificados mediante a presença ou a frequência de aparição de um tema que possa significar alguma coisa ao objeto analítico da pesquisa. Em um processo dinâmico, pois acompanha o desenvolvimento da investigação, as categorias analíticas emergem e se transformam com inquietações e novas informações que o pesquisador estabelece com teoria, prática, sujeitos e os dispositivos da pesquisa de campo. (SANTOS, 2014, p.114).

A partir delas “trabalhamos desvelando sentidos e significados que habitam a teia comunicativa, que se escondem e se revelam, dependendo de valores, ideologias e interesses do ser social” (FERREIRA, 2019, p. 11). Assim, a seguir, apresentamos os sentidos atribuídos a cada conceito subsunçor.

5.1.1 *Dispositivos digitais: dificuldade ou resistência?*

Antes dos estudos sobre Educação on-line para a escrita desta tese prevalecia a percepção de que a educação ambiental crítica (EAC), em geral, toma como contraditório os fenômenos desencadeados pela cibercultura para propagar seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Assim, num primeiro momento, essa abordagem da educação ambiental se apresenta resistente e nega as possíveis contribuições que a virtualização propõe, principalmente, nas relações interpessoais. Noutras palavras, toma mais como antagonica, disjuntiva e individual (afastada do eu) suas possibilidades comunicativas.

⁴⁷ Categoria que integra pesquisas por meio da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos. (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 119). A narrativa de formação, dentro da abordagem biográfica, segundo Chené (1988 *apud* FREITAS; GHEDIN, 2015), tem como objetivo principal **falar da experiência de formação**, isto é, a que apresenta um segmento da vida durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. É, portanto, passando pela narrativa que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação. (idem, p.119). Em tempo, vale ressaltar que os trechos transcritos estão destacados com o recurso itálico ao longo do texto e podem aparecer com ou sem identificação, pois entendemos que a fala compartilhada na constituição de um conceito, por exemplo, perde a autoria e se torna coletiva, entretanto, em outros momentos consideramos pertinente manter a identificação dos participantes.

Entretanto, de acordo com Morin (1997) a contradição é também elemento da complexidade. Enquanto epistemologia destaca que o mundo do conhecimento constitui-se como um sistema do qual fazem parte antagonismos (tais como: positivo e negativo, certo e errado, bom e ruim) que organiza o modo de vida humano e, assim, compõem o todo.

Em termos comparativos, Santos (2014) salienta que os espaços virtuais de aprendizagem e formação também fazem parte dessa complexidade, pois além da estrutura tecnológica (de um lado) os sujeitos praticam a interatividade por meio delas, ou seja, estabelecem interfaces tecnológicas. Além disso, vale ressaltar que para produzir conhecimento envolvendo esta temática é preciso lançar mão das vivências, fazer parte delas, criando e recriando teoria, prática e observação.

Portanto, para difundir e avançar de acordo com o propósito e princípios da EAC na sociedade atual é preciso se abrir, adaptar e superar a incompatibilidade, numa perspectiva integrativa e conectiva.

Contudo, para compreender os sentidos atribuídos a essa perspectiva, é preciso levar em consideração a conjuntura em que emergem. Conforme salienta Calil e Nascimento (2011, p.33) toda palavra possui um significado, o qual “[...] possibilita a comunicação do indivíduo com o mundo, a sua compreensão sobre esse mundo e a organização do mundo real”. Do significado da palavra, ela adquire sentido no contexto em que surge e se modifica de acordo as situações e a mente de quem a utiliza (FREITAS, 1994).

Nesse contexto, situamos o leitor no primeiro encontro on-line como a conjuntura, onde tivemos como objetivo um pré-planejamento da formação para sistematizar uma gama de conceitos (experiência significativa, ambiente educativo, conhecimento intuitivo, além dos cinco princípios formativos) que seriam trabalhados de forma coletiva. No diálogo emerge uma sugestão: a elaboração de um mapa mental utilizando um dispositivo on-line. Outro integrante também havia pensado nessa dinâmica *por que a ideia nesse mapa é discutir um pouco esses conceitos que estão presentes, [...] essas categorias, elas estão presentes aqui [nos encontros]*. Entretanto, sinaliza que *estava pensando em usar um ‘quadro negro’*.

A integrante que sugeriu o dispositivo on-line explica que faz parte do processo explorar o que é digital em nossa formação, e por isso a ideia é também fazer coisas on-line (cocriar) e não só comunicar (diálogos). Assim, comenta que há dispositivos gratuitos que permitem organizar mapas mentais, e cada um teria a oportunidade de

criar um mapa revelando as relações que estabeleceu e ao mesmo tempo visualizar as ideias dos demais, na tentativa de produzir algo coletivo. Ainda inseguro, o integrante replica *você faz isso aí por que eu morro de medo dessa coisa!*

Enquanto educadores ambientais, precisamos, permanentemente, pensar na constituição do ambiente educativo, bem como nas relações que há entre os princípios formativos. Por isso, entendemos que a elaboração de um mapa mental daria oportunidade ao grupo exercitar a construção de algo concreto que permitisse identificar todas as relações possíveis estabelecidas por cada um de nós, no coletivo, entre os conceitos. Conforme Mauro aponta, elaborar este mapa *“é um exercício que precisamos fazer como educadores e faz parte do nosso processo formativo, porque nós também estamos pensando dessa forma, vivendo dessa forma e a gente, então, precisa estar o tempo todo focando e colocando isso na nossa práxis, de fato”*.

No discurso anterior, quando a palavra medo aparece, ela revela a sensação frente ao desconhecido, na verdade, a preocupação do não saber e a insegurança do ter que aprender a lidar/usar os recursos. Mas ao mesmo tempo em que se nota resistência na frase, também se observa uma pré-disposição em experimentar desde que se tenha outro como responsável ou apoio. A responsabilidade de assumir o controle e realizar proposições educativas em que o recurso tecnológico faça parte é algo, ainda, que não se considera como possibilidade. Recorrer ao que lhe é familiar remete ao desvio do caminho desconhecido, voltar-se ao que já domina e ter menor possibilidade de falhar.

Logo, a resistência à inclusão cibercultural pode ser desencadeada pela ausência de conhecimento sobre outros sentidos aos termos e práticas a partir dos dispositivos ou do próprio ciberespaço. Quando não compreendemos a essência ou a diversidade de possibilidades que o digital pode fomentar nos processos formativos, a tendência é apostar e criar argumentos que confirmem o antagonismo. Portanto, o primeiro passo é não negar o que está posto com o avanço da internet, mas de alguma forma incluir. (SANTOS, 2014)

No decorrer dos diálogos estabelecidos, outro sentido que alimenta a resistência às tecnologias deriva do fato de sabermos sobre as implicações negativas na vida cotidiana de crianças, jovens e adultos. Uma das integrantes relatou que em seu trabalho voluntário com a técnica Reiki⁴⁸ no campus universitário da Universidade em

⁴⁸ Reiki é uma técnica considerada como terapia integrativa, em que o terapeuta estende suas mãos sob partes do corpo do paciente (onde estão localizados os chacras) para canalizar energia vital universal, a

Seropédica-RJ, dois alunos apontaram ter “um vício”, o qual consistia em fazer uso excessivo do celular. Na sua perspectiva, mais do que identificar o problema, os alunos ao se expor “*tomam consciência do uso negativo da rede social e, então, percebem, como isso afeta as pessoas, causa ansiedade, stress e depressão*”.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos o aspecto positivo, pois estávamos juntos naquele momento por causa da virtualidade, também destacamos a necessidade de discutir sobre as implicações negativas na vida cotidiana, os malefícios neurológicos, desequilíbrio emocional, acesso a qualquer tipo de informação principalmente da nova geração, assim como da urbanização, da industrialização, ou seja, *práticas que nos afastam cada vez mais das experiências com a natureza*, tornando as pessoas *viciadas em se manterem infelizes*. Nesse sentido, estamos convencidos de que o avanço tecnológico auxilia a nos unirmos, tornarmos uno, ter contato com pessoas de outros lugares, aprender e ensinar junto, horizontalizar as relações, ou seja, *exatamente o que estamos vivendo aqui, mas ao mesmo tempo, há perspectivas bem preocupantes*. Logo, nosso desafio está em aproximar as ideias e os princípios que regem as práticas formativas em educação ambiental crítica com a tecnologia conectada, na cultura contemporânea, da forma mais positiva possível.

Se a interpretação das premissas de uma EAC ainda é controversa ou pouco manifestada nas redes digitais por estar mais intensamente presente no âmbito acadêmico - onde a circulação da informação se dá por meio de eventos e publicações de livros, artigos, teses e dissertações, os quais dão visibilidade às fundamentações teóricas, mas principalmente das atividades práticas, processos formativos e sentidos dos sujeitos envolvidos - consideramos que o compartilhamento pode ser uma possibilidade de alargar a rede de saberes sobre o campo da educação ambiental e toda a sua luta pela vida. (LÉVY, 2010)

Além disso, acreditamos que para atuarmos de forma comprometida com as práticas pedagógicas na cibercultura, os dispositivos digitais surgem como aliados potentes na pesquisa-formação, como suporte técnico ao professor-pesquisador, bem como pela possibilidade de criar e compartilhar narrativas, ou seja, “potencializa também práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade”, as quais não podem deixar de ser consideradas no planejamento das práticas educativas. (SANTOS, *et al*, 2016, p. 106).

fim de restaurar o equilíbrio físico, regularizar suas funções vitais e equilibrar o campo mental e emocional. O método é reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Diante disso, para tentar superar a resistência ou a dificuldade atrelada ao uso de tecnologias, incluímos dois dispositivos on-line complementares à pesquisa, em momentos e com finalidades distintas: o Padlet⁴⁹ e GoConqr⁵⁰.

A produção de narrativas no ciberespaço pode ser subsidiada por inúmeros aplicativos. Nesse sentido, optamos pelo uso do Padlet como um suporte técnico que potencializa a criatividade, interação e as autorias dos educadores para registrar as consolidações do encontro sobre “o saber da experiência”, com o objetivo de criar um hipertexto digital⁵¹.

Para Santaella (2007; 2009) a estrutura do hipertexto possui uma linguagem escrita não-linear, com formato de rede, sem início e fim. Logo, pode ser acessado e manipulado conforme o interesse e a necessidade do sujeito, possibilitando a construção de sentidos a partir de sintaxes de (re)combinação de linguagens (texto, imagem, som) de diferentes formas.

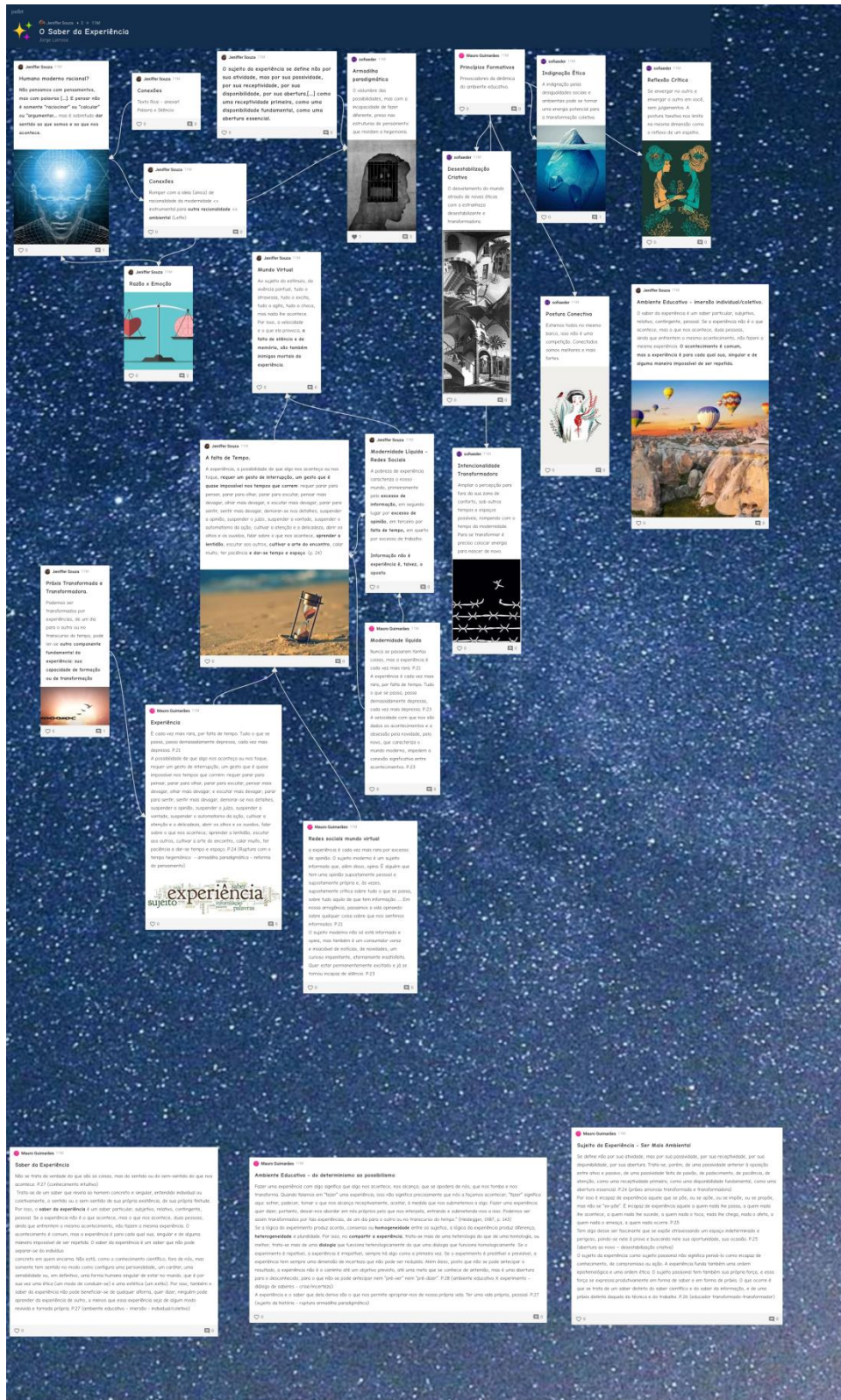
O registro consolidado no aplicativo (App) pode ser visualizado na figura 8. Como nosso objetivo nesse item não é analisar qualitativamente as proposições estabelecidas pelos educadores ambientais no Padlet, mas sim por em evidência as dificuldades ou resistências que tiveram ao usar os recursos, retornamos às narrativas da formação para subsidiar essa reflexão.

⁴⁹ Interface colaborativa de acesso livre e gratuito, que disponibiliza de forma simples, interativa e em tempo real (on-line) os registros produzidos.

⁵⁰ Um conjunto integrado de recursos de criação de conteúdo para cada etapa da jornada de aprendizagem, dentre eles os mapas mentais.

⁵¹ De acordo com Santaella (2009), ao longo do século XX a linguagem verbal escrita perdeu espaço com a proliferação de imagens projetadas em cinema, televisão e fotografia. Com a expansão da dimensão hipermediática (composta por texto, som, imagem e vídeo), o hipertexto digital trouxe de volta a linguagem verbal que tinha ficado em segundo plano.

Figura 8 -Mural Padlet



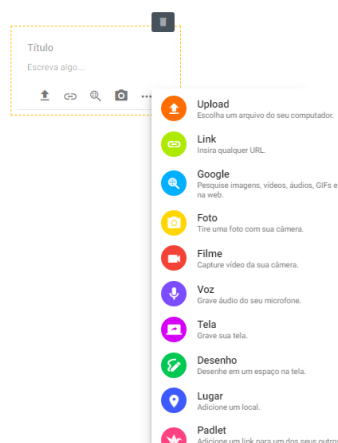
Fonte: Padlet – arquivo pessoal da pesquisadora.

Após conhecer o funcionamento do App Padlet por meio de tutorial em PDF (com imagem e texto) e vídeo, bem como discutir o tema proposto tivemos, aproximadamente, uma semana para a produção. Logo, as anotações foram realizadas em sua maioria off-line, e talvez, por isso, a colaboração tenha sido restrita a três integrantes com acesso e interação diferente: básico (inserção de texto), simples (inserção de texto e imagem) e moderado (inserção de texto, imagem, setas/links, like/gostei e comentário).

Além disso, como podemos perceber pela imagem gerada, blocos ficaram isolados, não consolidando a finalização dos registros. Seguimos com os estudos da formação e o Padlet foi esquecido. Esse fato nos leva a questionar o possível motivo para que isso viesse a acontecer.

Criar uma escrita hipertextual no Padlet implica uma interrelação entre textos, narrativas e imagens, possibilitando uma polifonia de linguagens por conta da natureza do suporte digital. Para tanto, uma publicação nesse aplicativo conta com o apoio de diferentes recursos já associados (atalho) conforme mostra a figura abaixo.

Figura 9 – Recursos Padlet



Fonte: Padlet

Dentre as possíveis suposições, acreditamos que o uso de recursos digitais interativos como campo complementar à pesquisa não era esperado pelos participantes, mas apenas uma dinâmica com diálogos síncronos; a proposição feita aos educadores para usar esse dispositivo, primeiramente, de forma individual logo no início da formação também pode ter inibido sua interação por não conhecer suas possibilidades interativas e nunca antes tê-lo utilizado; o produto final disponibilizado pelo recurso, também pode ter sido uma informação que não tenha ficado clara pela natureza abstrata

do objeto (mural); por fim, o exercício de organizar pensamentos no formato característico do aplicativo, bem como correlacionar suas produções às demais postagens seria outra dificuldade que necessitaria de mais tempo para ser trabalhada. Portanto, percebemos que não houve tempo hábil para desenvolver os conhecimentos de forma mais sistematizada e útil via dispositivo. Por isso, a formação seguiu e poucos tiveram a oportunidade de explorá-la.

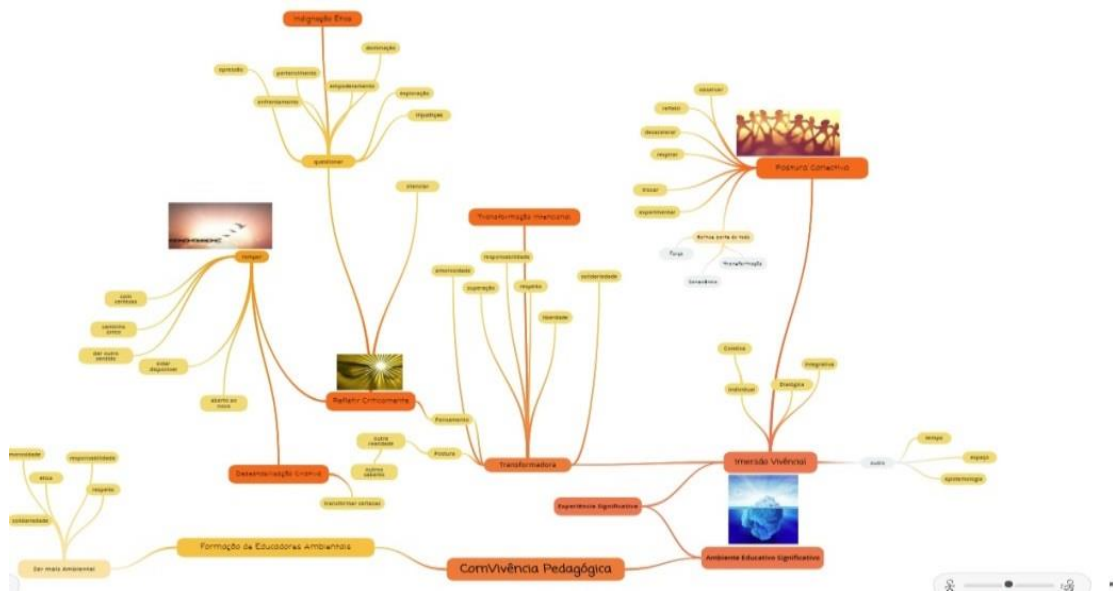
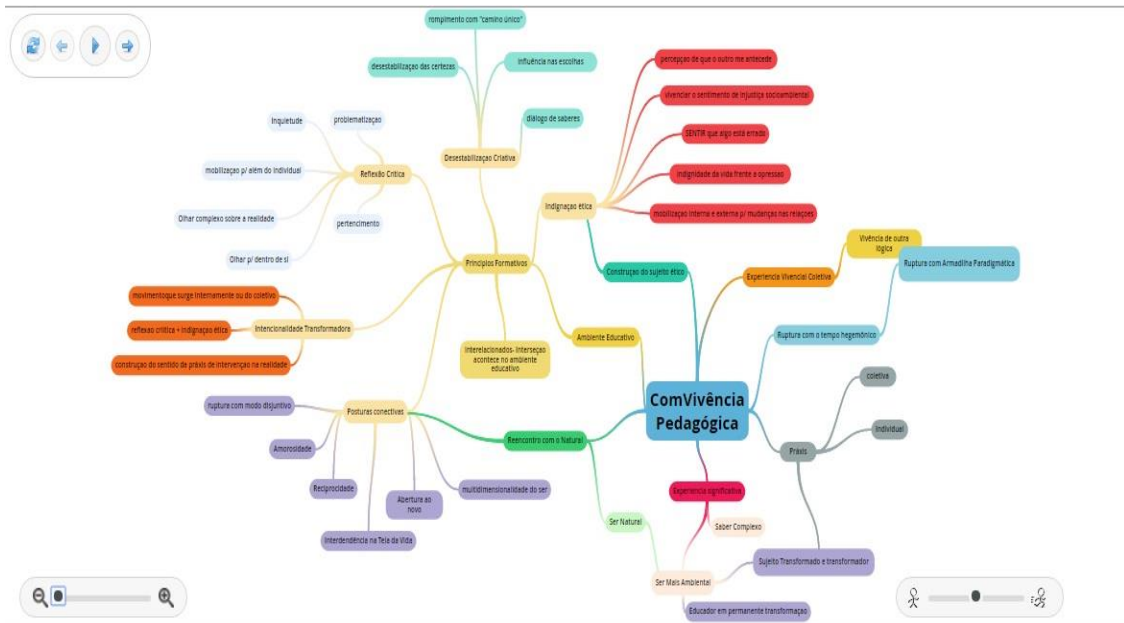
A percepção sobre problemas com a elaboração de mapas usando recurso disponível no sistema GoConqr, não difere da anterior. O exemplo disso está no registro a seguir: *“esse aplicativo é muito chato de trabalhar... ele fica travando meu lap... Não sei se é por causa dos anúncios...”*. De fato, a versão gratuita do aplicativo incomoda os usuários pelos diversos anúncios que saltam na tela. Seu uso, por ser on-line, também requer a disponibilidade de internet com boa qualidade.

Apesar disso, os esforços foram notáveis quando constatamos cada vez menos resistência e um avanço considerável no quesito participação porque sete dos oito integrantes organizaram individualmente seus mapas, apresentando as consolidações sobre ambiente educativo e princípios formativos.

A título de ilustração, apresentamos a seguir os mapas elaborados pelos participantes, levando em consideração que nosso objetivo nessa categoria não é analisar profundamente as produções buscando pelos saberes criados e compartilhados, mas procurar identificar nos discursos, pistas sobre dificuldade ou resistência em torno do uso do dispositivo.

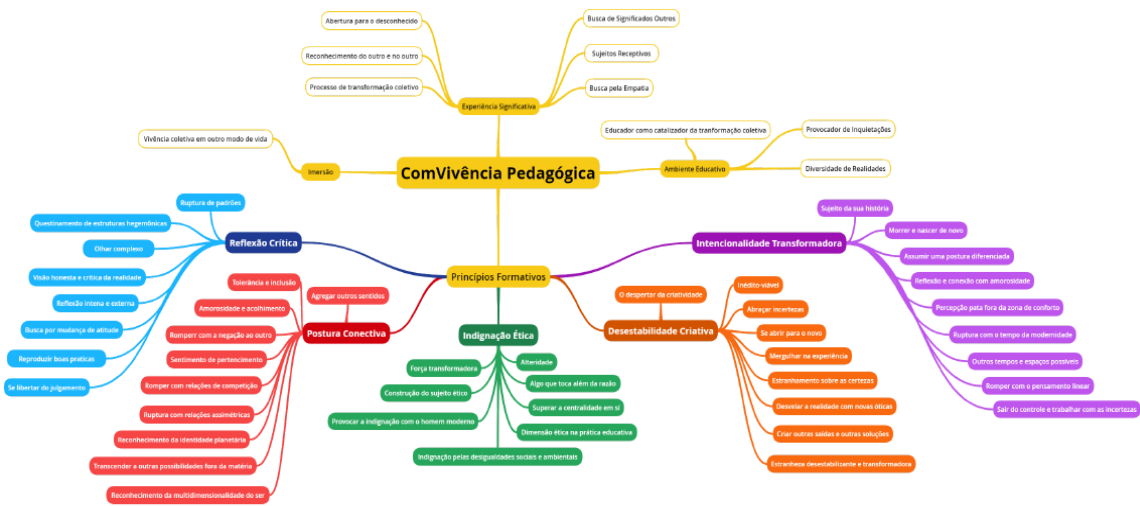
Figuras 10 – 16 – Mapas produzidos pelos participantes

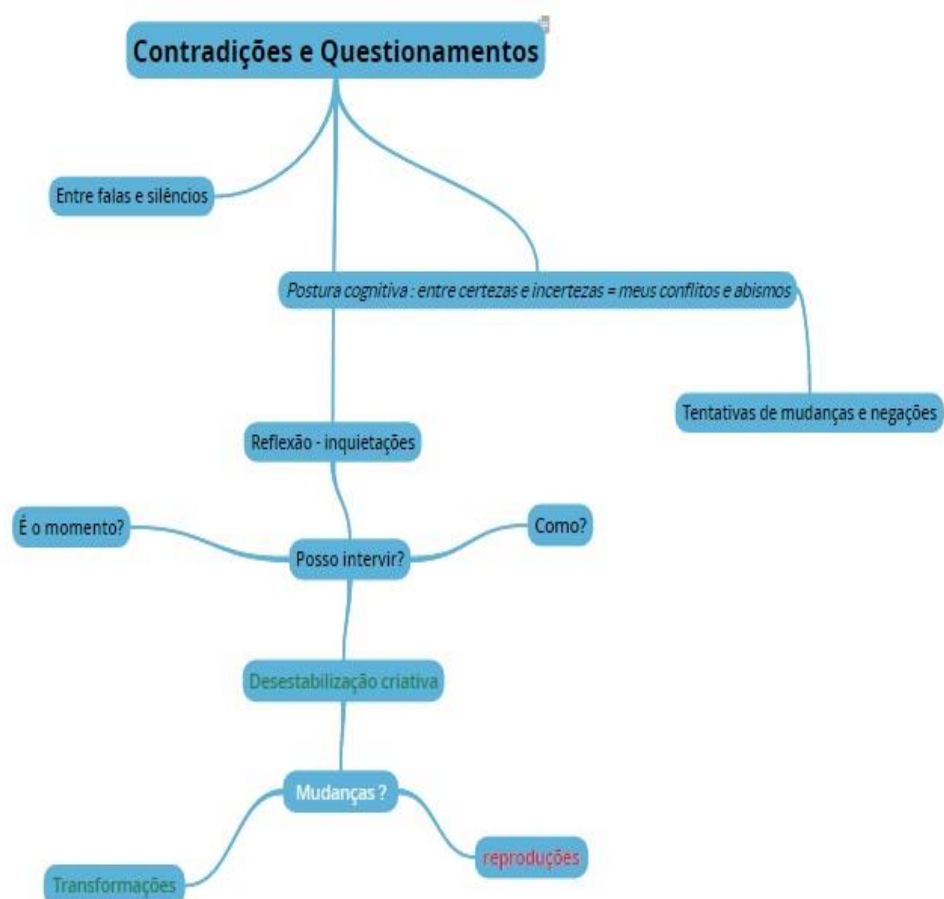
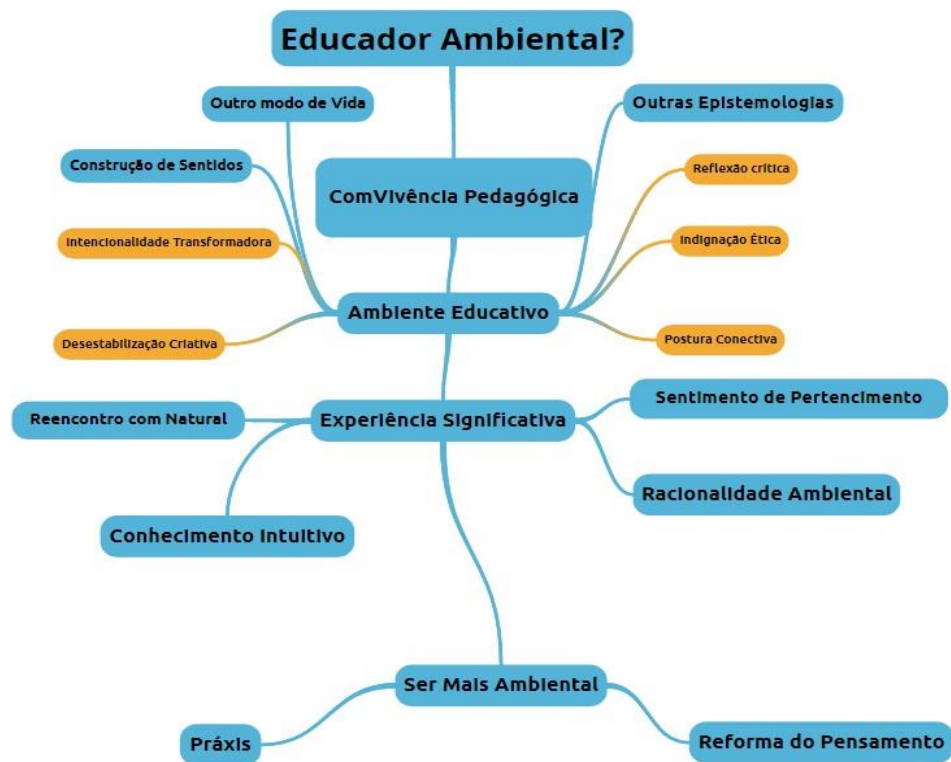


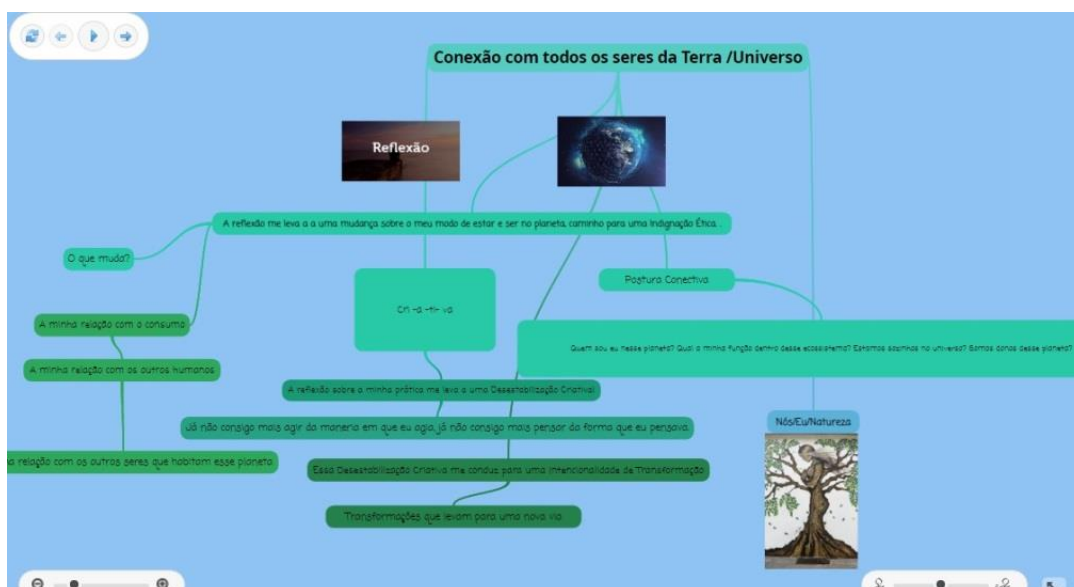


07/10/2019

ComVivência Pedagógica | Mapas Mentais







Nessa etapa, a proposta de elaborar algo coletivo não fluiu devido ao tempo e impossibilidade do recurso agregar todos os integrantes na elaboração simultânea de um único mapa. Então, apesar de termos sugerido inicialmente um responsável por este trabalho, não foi possível realiza-lo e, então, optamos por cada um apresentar as ideias que organizou individualmente estabelecendo no diálogo coletivo os sentidos e significados para os conceitos estudados.

Conforme apontam Santos *et al* (2016, p. 106), “os aplicativos surgem como aliados potentes na pesquisa-formação, tornando-se dispositivos técnicos de suporte ao professor-pesquisador, propiciando a criação de imagens e narrativas ao longo das atividades formativas.

Nossa experiência com o Padlet e GoConqr para registrar parte do campo de uma pesquisa implicada, que valoriza e guarda esses registros para leitura posterior, nos fez compreender que embora a informação compartilhada no diálogo tenha sido significativa, a consolidação articulada dos dados foi desafiadora.

Para finalizar este aspecto, apontando algum sinal de, ao menos, alteração dessa resistência, ao final do primeiro encontro, uma das integrantes compartilhou suas impressões sobre a proposta metodológica da pesquisa-formação no ciberespaço. Apesar de incipiente denominou como “curiosa”, pois nunca havia tido contato com esse tipo de trabalho, o virtual. “A minha experiência é essa que estamos fazendo. Eu estou achando incrível. Super produtivo”. E exemplificou, mencionando o que vivenciamos para nos encontrar todos presencialmente no campus localizado em Nova Iguaçu-RJ, pela dificuldade em conciliar nossos horários em função de outros

compromissos. Então, avalia como “*muito produtivo e que realmente funciona bem*”. A perspectiva inovadora foi notada e reforçada por outro integrante que abriu um parêntese ao dizer que “*essa constatação é muito importante e precisa ser evidenciada, para mostrar que os encontros estão sendo mais produtivos virtualmente do que presencialmente.*”

Em tempos de crise, especialmente em decorrência do fenômeno COVID-19 que atravessou o mundo provocando isolamento social, o uso das redes sociais e outros recursos de comunicação foram potencializados para os diferentes fins. Como exemplo, cito a criação e a repercussão das ações forjadas pelo grupo Observatório da Educação Ambiental - OBSERVARE⁵² no Facebook (131 membros) e WhatsApp (162 participantes) em 14 de março de 2020. Na ocasião, criaram coletivamente o “manifesto pela VIDA” com panfletagem digital em diferentes mídias digitais no dia 18 de março do decorrente ano. Arelado às atividades do manifesto foi programado “um agito” na janela, portão ou qualquer outro lugar com manifestações artísticas e culturais como música, dança, exposição de livros, recital de poesia, etc. em prol do descontentamento dos atos “políticos” do atual governo.

Figura 17 e 18: ambiências digitais



Fonte: Facebook e Whatsapp (grupo privado).

⁵² Originalmente criado em 2019, o grupo vai além da mera informação, com princípios de Resistência e R-existência foca em diálogos, manifestos, atos e táticas que possam fortalecer a EA em tempos de necropolítica. Site: <https://observatorioea.blogspot.com/p/nos-educadores-e-educadoras-ambientais.html>

A repercussão desse movimento em âmbito nacional é imensurável e complexo. Professores e estudantes, simpatizantes, dinamizadores, formadores, ativistas, estudiosos, compartilharam em suas redes sociais este manifesto estabelecendo uma rede que se auto-organiza e fortalece oposições e laço social que giram em torno de centro de interesses comuns.

Na mesma época o GEPEADS⁵³ também teve como iniciativa convidar os integrantes para participar de encontros síncronos, avançando no contato assíncrono que já estabelecíamos via grupo no WhatsApp. O primeiro deles ocorreu no final de março de 2020 com aproximadamente 11 integrantes e teve como objetivo a escuta. Compartilhamos nossas impressões pessoais sobre o isolamento social e como cada um estava lidando com a inesperada situação, quais impactos nos diversos setores da vida cotidiana (trabalho, rotina, família, etc).

Ao percebermos que ali se formava um grupo de apoio, passamos a nos encontrar semanalmente com objetivo de “por para fora” nossas inseguranças, aflições, mas principalmente modos de superar o que nos atravessava. Como desdobramento dos diferentes modos de superação usamos de forma criativa as mídias sociais (blog e Instagram⁵⁴) para divulgar poesia, arte, reflexões, saberes, manifestações e apoio através de textos, imagens e sons.

Nesse ínterim, observamos o uso do ciberespaço para fins que vão além da informação ou de interesses econômicos e políticos. Ele é capaz de fomentar movimentos sociais a serviço da inteligência coletiva (sinergia de saberes) por meio de práticas de comunicação interativa, comunitária, diversa e intotalizável, na medida em que cada ser humano pode cocriar. Conforme aponta Levy (2010, p. 128), “a Internet é um dos mais fantásticos exemplos de construção cooperativa internacional”. Assim, os coletivos inteligentes podem ser organizados para articular a humanidade em prol de qualquer finalidade.

Sendo assim, reconhecemos que há críticas em torno da cibercultura, principalmente frente aos fenômenos que atendem aos interesses das grandes indústrias, governos e mídias de massa⁵⁵. Tais movimentos são necessários, principalmente, para o

⁵³ Para saber mais sobre Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – GEPEADS/UFRRJ visite nosso blog <https://gepeadsim.wordpress.com/historico/>.

⁵⁴ Acesse o perfil o perfil @tessitura.rededesaberes no Instagram para conhecer as produções coletivas e individuais dos integrantes do grupo.

⁵⁵ Embora o ciberespaço possa favorecer a comunicação todos-todos, o sistema de mídias por meio da internet começa a ser invadida por grupos influenciadores (ações organizadas com apoio econômico) que

uso e influência das comunidades virtuais com responsabilidade e netiqueta. Os princípios que regem tais iniciativas não substituem os encontros físicos, apenas é uma alternativa para a comunicação coletiva (de muitos para muitos) em processos abertos de colaboração e aprendizagem. (LEVY, 2010)

Portanto, apesar das dificuldades ou resistência, com o passar do tempo os efeitos da interconexão que a internet proporcionou por meio das interfaces comunicacionais das TICs, no exercício da pesquisa-formação em educação ambiental, contribuiu para rever o paradigma educacional da transmissão, bem como o paradigma disjuntivo, para estabelecer outro processo de comunicação em rede em que os sujeitos encontram-se simultaneamente em diferentes *espaçotempo*, mobilizando, cocriando informações e conhecimentos, coletivizando saberes pessoais, de formação e de vivências. (SANTOS, 2014; TARDIF, 2002).

5.1.2 Aproximação: movimentos horizontais nas relações

A perspectiva da pesquisa-formação implica numa proposta educativa desenvolvida com os participantes tendo como base alguns princípios como: dialogicidade, colaboração, participação, reflexividade, contextualização, problematização e negociação.

No dia 23 de agosto de 2019, cinco participantes se reuniram por videoconferência com o intuito de pré planejar o processo formativo. Nesse encontro, discutimos quantos e o período em que os encontros on-line ocorreriam (*a priori* dois ou três encontros entre os dias 6 e 19 de setembro de 2019), bem como o dia, horário e dinâmica do primeiro dia, no qual a formação efetivamente teria seu início, considerando a disponibilidade de cada um e o fuso horário com cinco horas de diferença.

Assim, definimos que no dia 6 de setembro de 2019, às 9h no Brasil e às 14h em Santiago de Compostela daríamos início à formação por videoconferência com uma dinâmica de apresentação a partir da atividade “história de vida”. Acordamos que todos poderiam contar suas histórias utilizando a simples narrativa, bem como, esquemas, fotografias, desenhos, poesia ou qualquer outra forma de registro por meio de tecnologia, ou sem o uso dela.

Para a elaboração dessa tarefa, ainda fomos orientados por Mauro a incluir dois aspectos como forma de estabelecer um link entre nossas histórias de vida. Primeiramente, *“a questão da relação primária com a natureza. O que é essa relação? [...] É buscar, lá nos seus primórdios, lembranças, como foi a sua primeira relação, aquela que trouxe impacto com a natureza. Se teve isso, alguma coisa marcante”*.

O segundo aspecto, é um desdobramento dessa relação que se manifesta no propósito que norteia cada um, primeiro como educador e depois como um educador ambiental. Nas palavras de Mauro, esse movimento significa trazer à tona as referências em nossa história de vida sobre *“a dimensão ambiental que está presente na vida de todos que estão fazendo parte desse grupo, bem como a perspectiva de educador, de educação, de entendimento do que é educação e como isso foi significativo na história de vida de cada um de nós”*.

No dia da apresentação, além de compartilhar os sentidos de nossas histórias, os participantes também deveriam entregar o “produto” representativo delas como parte dos dados da pesquisa. A análise dessas narrativas é o tema do próximo item, por hora nos atentamos ao clima instituído nesse encontro e parte do seguinte para deixar emergir os movimentos horizontais que se fizeram presentes no percurso da formação.

Seguindo a programação do encontro, após o compartilhar das histórias de vida assistiríamos a um vídeo-pesquisa⁵⁶ como exemplo da nossa proposta de pesquisa-formação como um gatilho para a reflexão no campo metodológico. Por fim, teríamos ainda um momento para dar continuidade ao planejamento dos próximos encontros em relação aos dias, horários e as dinâmicas de cada um deles.

Frente à ideia desta formação on-line foi exposto que desde 2017 o grupo GEPEADS possui um blog⁵⁷. Nessa interface encontram-se alguns artigos e dissertações orientadas pelo professor Mauro, bem como outros conteúdos. O blog serviria ao grupo como uma biblioteca, ou seja, local onde poderíamos encontrar os textos bases para leitura durante e após a formação.

⁵⁶ “Invenções digitais de Si” produzido em 2019 por Tania Lucía Maddalena é baseado em sua tese “Digital *Storytelling*: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura” e propõe contar a partir do tripé experiência/memória/ficção a memória dos pesquisadores, o contexto sócio-político, os achados, os afetos e a experiência narrada pelos próprios praticantes da pesquisa imbricados no projeto audiovisual que se apropria do próprio viés literário da tese para contar sua história. Disponível em <https://youtu.be/5JOPSxIfSbI>

⁵⁷ “Os blogs emergem como um ambiente virtual destinado ao registro diário de acontecimentos no ciberespaço com o advento dos softwares sociais (*Web 2.0*)” (SANTOS, et al, 2016, p. 97). Apesar da sua capacidade de exposição de conteúdo personalizado, autoral, colaborativo, atualizados on-line pelos autores e potencial de meio de comunicação interativo por meio de comentários, na época, a interface estava sem atualizações frequentes. Link de acesso ao Blog <https://gepeadsim.wordpress.com/>.

Recorremos também a um meio de comunicação assíncrona do GEPEADS já existente no WhatsApp. Esse grupo não era restrito aos participantes da pesquisa, mas é composto por outros membros que pudessem acompanhar as ações da formação por meio dos links dos encontros que foram gravados e compartilhados nesse espaço.

Durante uma hora, cinco participantes haviam organizado, de forma prévia, um possível cronograma para a formação seguindo pressupostos comunicacionais dialógicos, pois conforme aponta Freire (1983, p. 45), “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”. Portanto, houve uma interlocução de todos com todos para negociar as etapas e dinâmicas do processo formativo.

Nesse contexto, envolvidos com o ato educacional desde o planejamento, o sentido atribuído a ele não é de transmissão de informação, mas de comunicação, reflexão e diálogo, na medida em que se revela no “encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”, bem como refletir sobre a realidade com a intenção de transformá-la e transformar-se. (FREIRE, 1983, p.46)

Nesse sentido, na abordagem dialógica só há comunicação de fato quando os polos do diálogo se ligam com amorosidade e criticidade na busca de algo. “Instala-se então uma relação de simpatia” entre duas ou mais pessoas envolvidas no ato educativo com foco na aprendizagem, troca de experiências, conhecimentos, informações e cultura. (FREIRE, 1967, p. 114).

Ao contrário das posturas hierarquizantes do conhecimento, buscamos caminhos para estabelecer relações outras entre os praticantes com seus saberes científicos e não científicos, dificuldades e aflições, na intencionalidade de construir um modo diferente de compreender o trabalho com a EA, os problemas socioambientais, os processos educativos, a forma como nos relacionamos conosco e com o outro, a realidade e o papel ou lugar de cada um no mundo. Assim, tratamos de buscar evidenciar a unicidade entre humano e humano (nós) e humano natureza (todo), provocando “um processo de reconexão, onde, rompendo a dicotomia e as amarras do antropocentrismo hierarquizante, o ser humano assume ser parte [...], percebendo-se como um dos tantos elementos, que compõem a rede interdependente” das relações, da natureza, da vida na Terra e no universo. (GRANIER, 2017, p.63)

Ao favorecer o diálogo para além da racionalidade hierarquizante, estabelecemos um pequeno ensaio para aprender com a postura integrativa intercultural a transcender os limites da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2011, p. 123) e

construir outras formas de nos relacionarmos, de entender a realidade e de ser/estar/sentir o mundo.

Corroborando com a investigação desenvolvida por Granier (2017, p. 146) a proposta de formação oportunizada nesta pesquisa, tanto nos encontros on-line quanto por momentos de imersão em diferentes contextos, fundamenta-se na “predisposição recíproca à amorosidade, solidariedade e dialogicidade, para a formação de um coletivo não hierarquizado e solidamente unido, capaz de ações conjuntas transformadoras.” Estes pressupostos são “condicionantes essenciais para uma convivência autêntica, e fundamental para a horizontalidade das relações entre os educadores ambientais em formação”.

Portanto, partindo do conceito dialógico, demos continuidade ao planejamento conjunto da formação no dia 6 de setembro de 2019 e nele estabelecemos algumas leituras prévias, o objetivo e a forma de sistematizar as reflexões e os saberes que cocriaríamos, na medida em que pretendíamos produzir novos sentidos e significados para a proposta teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica com o apoio da interface de comunicação Zoom. (SANTOS, 2010).

Assim, um novo cronograma foi instituído, com oito encontros e não três conforme havíamos suposto anteriormente, os quais ocorreram entre os dias 6 de setembro e 7 de outubro de 2019. A figura 19 representa as definições coletivas quanto ao cronograma da formação.

Importante ressaltar que procuramos respeitar os limites de cada um em relação aos dias e horários. Além disso, as dinâmicas foram sugeridas e colocadas em validação por todos os envolvidos, bem como as dificuldades e outras propostas fizeram parte do pré, durante e pós encontro em conformidade com os pressupostos da pesquisa-formação na cibercultura, em que todos os envolvidos constroem os dispositivos formativos visando à produção do conhecimento e à reestruturação de práticas. (NÓVOA, 2004).

Figura 19 – Cronograma da Formação

- Encontro 1:** Planejamento
- Encontro 2:** História de vida
- Encontro 3:** O saber da Experiência
- Encontro 4:** Princípios formativos (parte 1)
- Encontro 5:** Princípios formativos (parte 2)
- Encontro 6:** Orientações para imersão
- Imersão Brasil: 21 e 22 de setembro
- Imersão Galícia: 20 a 26 de setembro
- Encontro 7:** Compartilhando a experiência do Brasil
- Encontro 8:** Compartilhando a experiência do Caminho de Santiago

Fonte: elaborado pela autora

Nesse contexto, um cuidado que tivemos foi com a figura do mediador. Esta não foi centralizada, pois os participantes têm como característica comum serem professores e no processo, todos também se identificavam com o papel de aluno. Portanto, em conformidade com Freire (1996), tanto a postura do professor quanto a dos alunos deve ser dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apática enquanto fala ou ouve.

Logo, a oportunidade intrínseca de mediar se colocou de forma natural entre nós quando um complementa ou contesta a fala do outro em um ato verdadeiramente dialógico e de cumplicidade proporcionando aos sujeitos dialógicos aprender e crescer na diferença, sobretudo no respeito a ela (FREIRE, 1996). Afinal, o objetivo educacional era comum, entretanto, as aflições e percepções talvez não fossem as mesmas e compartilhar nossas reflexões provocadas pelos textos e alimentadas pelas nossas vivências e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, tornou a troca amorosa e confortante.

Diante do exposto, podemos inferir que um dos objetivos ao longo da formação foi, justamente, romper com o uso tradicional de mera transmissão de conhecimento à distância. Ao contrário, nos sentimos cada vez mais próximos e parte do todo, em especial do grupo GEPEADS. A valorização do conhecimento de todos se concretiza na cocriação de novos saberes, principalmente em relação aos princípios formativos que deve subsidiar as dinâmicas no ambiente educativo da ComVivência Pedagógica.

Todo o clima instituído entre os participantes na dinâmica dialógica da formação on-line, inconscientemente e paulatinamente, motivava a estabelecermos vínculos de confiança e pertencimento, nos preparando para o momento da imersão (encontro presencial).

Podemos constatar que o tempo dedicado *on-line* e à imersão foi mais que formativo. Estabeleceu-se como reflexivo tanto para desenvolver o autoconhecimento, a

autorreflexão e a espiritualidade quanto transformativo individual e coletivo. Esta percepção emergiu após concluirmos os encontros, por constatar que continuamos mantendo o vínculo por meio das redes sociais e desenvolvendo outras atividades em conjunto, de cunho pessoal e acadêmico que se desdobraram, como a pesquisa de Sofia em que Jeniffer e Cassia participaram.

Tornamo-nos cúmplices, testemunhas, parte das transformações de si e uns dos outros. Nas palavras de Josso (2007, p.413) “revelamos sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. Cruzamos identidades em nós e com os outros nos permitindo sair do isolamento para pensar, descobrir ou inventar juntos sentidos para formação, possibilidades e estratégias para um novo curso. Criamos um lugar de socialização, de reformulação do laço social que coloca em evidência a pluralidade e a fragilidade, pelos efeitos da mundialização, “de nossas identidades em ligação com o contexto sócio-histórico, as heranças socioculturais do fazer, do pensar, do sentir, do agir, do comunicar”, num constante vir-a-ser. (JOSSO, 2007, p. 417).

Na polissemia fomos convidados a uma nova significação de conceitos, mas também tivemos a oportunidade da consciência de si individual mais unificado, e coletivo mais sutil, inventado por necessidade de sermos seres vivos em constante transformação que dá novo sentido ou direção (horizontal) às relações e a vida.

5.1.3 Pertencimento: compartilhando histórias

O segundo encontro⁵⁸ do curso de formação para educadores ambientais teve como dinâmica compartilhar, pela primeira vez, virtualmente, a história de vida dos participantes⁵⁹. Por meio deste recurso, uma pessoa seleciona alguns acontecimentos mais relevantes ao longo de sua existência e narra suas experiências, saberes, modos de pensar e agir cotidianamente.

Na perspectiva de alguns autores, como Josso (2007) e outros que relacionam autobiografia e formação, ressaltam-se as potencialidades das narrativas no percurso formativo como uma abordagem de valorização do sujeito singular e criativo, mas também para transformação de si. Nas palavras de Souza (2006, p.27), a história de vida nesse contexto,

⁵⁸ Realizado no dia 6 de setembro de 2019.

⁵⁹ A íntegra das narrativas podem ser lidas no anexo C.

se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva.

Portanto, o movimento imbricado na escrita narrativa implica no sujeito uma tomada de consciência sobre si e suas escolhas pessoais, sociais e políticas ao se debruçar sobre sua trajetória de vida, bem como encarar as formas de pensar, agir, sentir e comunicar, os encontros e desencontros, os objetivos, as experiências formadoras, os grupos de convívio, os valores, as crenças, os comportamentos e as atitudes que emergem a partir desse mergulho interior. Nas palavras de Josso (2007, p. 415) “permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”. Nesse movimento, a transformação acontece por meio dessa conscientização, na medida em que vamos criando e entendendo os sentidos e significados da nossa vida, bem como das práticas do cotidiano em processo de formação. (SOUZA, 2006)

A partir deste entendimento, nos debruçamos sobre as narrativas dos participantes, as quais foram apresentadas individualmente por meio de diferentes linguagens (texto, oral, poema, fotografia, desenho) e recursos (Prezi, Word, PDF, Ppt) com o objetivo de compartilhar sua trajetória abastecida de sentidos e significados, encontros e desencontros, desafios, escolhas e, sobretudo, experiências. Além disso, transparecer as motivações para participar da formação para educadores e educadoras ambientais.

Organizadas em uma linha do tempo emergiram, nas histórias, elementos sobre uma infância significativa próxima à natureza, fortemente marcada pela simplicidade numa relação de convivência com o mundo externo, mediada por adultos que possuíam certa relação positiva e prazerosa com a natureza. “Aos poucos, a dialética de identificação e de diferenciação aflora ‘conhecimento de si, conhecimento sobre o meio ambiente humano e natural ou de saber-fazer’, bem como [...] alimenta o questionamento e a aproximação do percurso dos outros” (JOSSO, 2007, p. 421), conforme podemos constatar com a leitura de alguns trechos.

Cassia: Tudo começou com os pés descalços na terra do quintal, que era meio rosa e vermelha. [...] As folhas secas do abacateiro do meu quintal, ainda me vêm à lembrança, [...] Todo início veio também no

cheiro das flores que habitavam o jardim da madrinha, [...] Começou no passeio, no laguinho, aos sábados à tardezinha, quando brincava com meus irmãos...

Noeli: Meus pais eram camponeses. Minha mãe tinha feito curso normal e dava aula numa colônia de ucranianos lá em Santa Catarina. [...] Os ucranianos têm uma coisa curiosa, [...] eles produziam quase tudo que eles precisavam. Meu pai [...] fazia muitas coisas em casa. Fazia horta. Nós tínhamos um quintal enorme. [...] As experiências com a natureza eram reais, de muita liberdade. Banho de rio, subir em árvore, brincar, plantar. Tudo isso era o meu dia-a-dia. Eu ia para a escola a pé. Não tinha essa história de pegar carro e ônibus. A gente fazia tudo a pé. E depois essas experiências naturais no dia-a-dia eram coisas normais.

Mauro: Mauroca, nasceu numa grande casa com quintal e muitos animais. Cachorros, galos, galinhas e perus. Humanos nem tanto, seu pai, sua mãe e aquela irmã do apelido. Uma delícia, mesmo sendo no centro de Niterói, mas na beira da baía de Guanabara, em tempos que poluição era exceção.

Sofia: Morei em Jacarepaguá quase a vida toda e adorava morar lá por ser um bairro tranquilo e bastante arborizado. Tinha características de um ambiente rural com carroças, cavalos e estradas de terra, dando um ar bucólico com o qual me identificava, [...]. Tive o privilégio de crescer numa casa com quintal onde aprendi a ter o contato com a terra, plantando, semeando, colhendo e brincando. Também tive muito contato com animais, sejam silvestres ou domésticos.

Jeniffer: A minha infância foi pé descalço, cabelo ao vento, comendo muita fruta no pé. Adoro banho de cachoeira. O cheiro de chuva é o meu favorito. Eu sempre gostei muito de andar bastante, olhando o céu azul, ouvindo os cantos dos pássaros. Até hoje eu, quando estou em silêncio, a primeira coisa que eu percebo é se tem algum pássaro cantando.

Rosimeire: Eu sou filha de pais sem teto. Quando eu nasci, nasci com parteira porque minha família não tinha acesso ao hospital. Vivíamos como ciganos, que não tem lugar próprio para ficar. Vivíamos em sítios, trabalhando na lavoura para os grandes donos desses sítios e a cada época estávamos em um lugar como agricultores. [...] eu fui criada solta pelos matos, pelas plantações.

Luciana: Quando eu tinha 5 anos meu pai comprou um sítio lá na serra. No Vale das Figueiras, perto de Petrópolis, Araras, aquela região. E eu vejo o quanto isso foi importante na minha vida. Eu sinto muita falta. Eu digo que eu moraria aqui na Espanha, onde eu estou aqui em Santiago, se eu pudesse trazer o Vale, as minhas filhas e o café. O café tem aqui, mas não é tão bom. A gente fica com a memória do cheiro do café brasileiro, porque o nosso é melhor. O Vale... aqui tem muita natureza, mas é aquele lugar que a gente gosta. É aquele mato, é aquela paisagem. E quando eu passava as férias lá, que eu também passava as férias inteiras lá, eu lembro que eu chegava no Rio, eu sentia o chão da minha casa diferente.

Mediante a leitura há algo comum muito evidente: a relação da infância com a natureza. Essas semelhanças, perdidas no tempo e espaço, se encontravam de maneira muito espontânea nas falas, gestos e sentimentos. Memórias de um tempo vivido e revivido no contar de cada um, a partir da percepção do adulto, portanto, “norteadas pela ação presente e [que] quando se volta para o passado é para buscar nele o que se relaciona com suas preocupações atuais” (BOSI, 1994, p.76).

Dentre essas preocupações, podemos citar a degradação do meio ambiente e todas as suas consequências. Podemos perceber isso ao traçarmos esse caminho por meio das “*árvores dos nossos quintais*”, uma lembrança recorrente nas vivências infantis do grupo. O relato dos pés descalços subindo nas árvores, mexer na terra, entrar na água, seja ela do mar, do rio ou mesmo da chuva, revela um passado semelhante que provocou mais e mais reflexões sobre as afinidades em nossa existencialidade e formação, conforme coloca Josso (2007, p. 419).

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

Portanto, podemos inferir que a nossa forma (ação) aconteceu muito antes de entrarmos para o espaço da universidade, mas se deu na relação com o ambiente no qual somos criadas/os. Mesmo em tempos e espaços diferentes, tivemos uma vivência estreita com a natureza e essas lembranças reconstruídas e compartilhadas a partir do tempo presente, falam muito de nós hoje. Contudo, conforme Bosi (1994, p. 407) coloca

é preciso reconhecer que muito de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal. Na maioria dos casos creio que este não seja um processo consciente.

Desse modo, há uma dinâmica pessoal, social, cultural, familiar, religiosa ou simplesmente uma filosofia de vida consciente e inconsciente que nos inspira e forma, e ao ouvirmos as histórias dos outros, nos identificamos e acabamos por reconstruir a nossa própria história. Por isso, os sentidos construídos de cada memória narrada pelos

participantes encontravam eco dentro de nós e como uma teia seguiu buscando significados para o que tínhamos vivido simultaneamente, nos interligando, dando sentido existencial de identidade e pertencimento.

Talvez, as histórias contadas naquele momento não sejam exatamente como foram, mas sim uma releitura do que vivenciamos na nossa infância, demonstrando o que nos fez escolher o caminho que seguimos, justamente pelo entrelaçar dessas memórias com as nossas experiências e embates, como escreve Bosi (1994). O fato de nossas vivências na infância terem sido significadas de forma tão parecida, nos fez trilhar um caminho que coaduna hoje no encontro dentro desse grupo em uma identidade comum. Essa constatação nos atenta para a fundamental importância de uma relação mais próxima e afetiva com a natureza na infância, o que deve ser considerado de grande relevância nos processos educativos de educação ambiental para essa faixa etária.

Outra constatação sobre a narrativa no percurso formativo que vivenciamos se aproxima do conceito de formação experiencial de Josso, pois essa narrativa permitiu “manifestar a singularidade de cada um e perceber o caráter processual da formação e da vida, relacionando espaços, tempos e as diferentes dimensões dos sujeitos, em busca de uma sabedoria de vida”. (MAESTRI; MINDAL, 2013, p. 14559)

No processo dialógico em que a formação se deu, o saber da experiência (LAROSSA, 2002) aparece e o valida como enredo que conduz a vida, e nos torna sujeitos que partilham de um mesmo momento no presente. Assim, trazer a história de vida das pessoas que fazem parte de um grupo, se mostra um instrumento interessante para criarmos uma atmosfera mais humana, mais calorosa no ambiente virtual, tantas vezes taxado como frio. Apesar da distância física, nossas narrativas de vida nos aproximaram em uma identidade comum, nos fizeram entender que essa distância, na realidade, era muito menor do que parecia ser, em um sentimento de pertencimento a esse coletivo, nos possibilitou abrimo-nos a um diálogo franco e sincero.

Nesse encontro virtual e não menos real, a empatia foi se construindo a cada palavra. Aproximamo-nos com delicadeza e amorosidade uns dos outros, desenvolvendo, inconscientemente, o sentimento de pertencimento ao grupo GEPEADS. Ter consciência do estado de pertença é se sentir parte de um todo maior e mais complexo, seja uma família, uma sociedade ou um ambiente, que abrange desde o próprio corpo humano até o planeta.

[...] Pertencer é uma necessidade humana, bem como para os demais animais. É um sentimento inconsciente e subjetivo. No sentido inconsciente nos organizamos e convivemos em sociedade, compartilhando uma cultura, tecida por uma determinada visão de mundo. Pertencemos a uma família, a um time de futebol, a um contexto de trabalho, a um bairro... E assim, criamos uma identidade a partir das nossas vivências. O pertencimento é constituído em uma relação mútua. Sentir-se como pertencente a um grupo, uma comunidade, um lugar e etc. é ao mesmo tempo saber que tal grupo, comunidade, lugar e etc. também lhe pertencem. Em resumo, o sentimento de pertencimento possui um sentido de participação. (PIEPER 2012 *apud* SANTOS, 2018, p. 42)

De acordo com Santos (2018, p.109) esse sentimento também pode ser compreendido como “um elo conectivo que nos liga ao todo, capaz de potencializar a autonomia e a coletividade necessária para a construção da identidade (o eu), a construção da alteridade (o outro) e as interações de relações múltiplas (o universo)”, e que também pode emergir pelas e nas redes/comunidades de aprendizagem.

Entretanto, para a construção da identidade planetária é essencial o desenvolvimento do sentimento de pertencimento se contrapondo às relações disjuntadas e individualizadas estabelecidas no mundo moderno ocidental. Capra (1991, p.27) coloca que “quando digo: ‘eu pertenço’, não quero dizer com isso que alguma coisa me possui, mas que eu faço parte de, e estou intimamente envolvido com uma realidade maior do que eu mesmo.”

Nesse sentido, quando Sá (2005) diz que o modelo de desenvolvimento capitalista estabelece relações artificiais⁶⁰ no e com o mundo, estamos sujeitos a nos esquecermos e nos afastamos da capacidade intrínseca do ser humano de pertencer, reforçando “a coisificação de tudo e de todos, a banalização da vida, o individualismo exacerbado e a dicotomização do humano como ser descolado da natureza” (LOUREIRO, 2009, p. 94). Por isso, independente da relação se estabelecer de maneira presencial ou virtual, a transparência e a horizontalidade são importantes para instituir redes ou comunidades de aprendizagem com sinergia.

Desse modo, Santos (2018) reforça,

⁶⁰ Na transição para um outro mundo, buscamos romper com essas relações artificiais, como a postura de autonomia absoluta do paradigma disjuntivo. Postura que nos põe como indivíduos confinados numa atitude particularista e privada, que nos leva a uma relação com o outro numa atitude de posse, diferente de pertencimento, que exerço pelo poder de dominação. A ruptura em mim para com essa postura se dá em nossa proposta formativa, pela experientiação da práxis solidária e amorosa pretendida na ComVivência Pedagógica.

[...] Pertencer, para além da lógica simplista e reducionista, requer do educador uma postura conectiva consigo mesmo, com o outro e com o universo. (...) Essa conexão só pode ocorrer com o rompimento das relações culturais e historicamente construídas de poder, dominação e opressão presentes na sociedade moderna. Para a postura conectiva torna-se fundamental a compreensão da complexidade parte-todo e da complementaridade entre autonomia e coletividade. (SANTOS, 2018, p.105)

Morin (2005) coloca que um dos princípios da teoria da complexidade é a incompletude, e mostra que é necessária a compreensão da complexa relação entre a unidade do múltiplo e a multiplicidade do uno. Na mesma linha, Freire (2016) diz que é importante tomar consciência do próprio inacabamento, pois permite compreender que o que nos cerca também nos completa, também nos pertence, onde também completamos e pertencemos. Uma relação complexa, dialógica e de amorosidade em um pertencimento mútuo, como síntese de uma postura conectiva, um dos nossos princípios formativos.

Assim, Santos (2018, p.45) afirma que “quanto mais complexos, mais autônomos e mais dependentes nos tornamos das relações que estabelecemos com os outros seres e com o universo.” Gutiérrez e Prado (2013, p.20) concluem que “o êxito do sistema como um todo depende do êxito de cada parte e, ao contrário, o êxito de cada parte depende do êxito do sistema como um todo” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p.20), ideia que está presente no conhecimento ancestral andino do “Buen Vivir”.

Ao ressaltar a importância do sentimento de pertencimento na práxis educativa e nas relações é inevitável falar do sentimento que traz essa coesão aos grupos: o amor. Este, para Maturana (2002), é uma força que nos liga ao todo. Em sentido amplo, trata do sentimento de pertencimento à humanidade e à natureza que pode gerar uma ação contra a correnteza que nos aprisiona no *caminho único* (GUIMARÃES, 2004a) pela emoção que potencializa o pertencer. (SANTOS, 2018)

A partir dessas reflexões, podemos inferir que ambientes virtuais podem gerar tanto conexão como desconexão. Assim, é importante ter em mente que eles podem ser caracterizados como dispositivos com um forte potencial educacional, inclusive sob a lente de uma educação ambiental, pois vence distâncias, mostra a diversidade do mundo e, principalmente, conecta as pessoas resgatando nosso sentido de pertencimento planetário.

Cabe destacar que a experiência aqui relatada também contrapõe práticas hegemônicas, pois se apropria de um ambiente virtual para criar conexão, estabelecer

laços, aprofundar relações, ouvir e ser ouvido, ou seja, estabelecer um ambiente educativo proposto pela ComVivência Pedagógica, no qual é capaz de trabalhar os princípios formativos entre os participantes. Exercitar a postura conectiva, por exemplo, de acordo com as concepções que assumo, remete a um despertar para o corpo físico de forma a se integrar com o meio ambiente e com os demais corpos sutis⁶¹ que nos formam ao prover um encontro (ou reencontro) com nossa parte mais Divina⁶², a essência.

Da mesma forma outros princípios formativos estiveram presentes para que a apropriação desta virtualidade não se desse pela perspectiva hegemônica sobre a qual discorremos no item 4.1, que reforça o afastamento dos seres humanos entre si e da natureza. Como consequência da visão crítica sobre o ciberespaço, experimentamos a possibilidade de vivenciá-lo com intencionalidade transformadora e de ocupá-lo com indignação ética. Desse modo, procuramos nos apropriar do ambiente de uma forma diferenciada provocados por uma desestabilização criativa ainda no início do processo (2º encontro), para que intencionalmente expuséssemos nossa história de vida, mas por meio de relatos livres, ou seja, uma manifestação não restrita ao rigor acadêmico, o que resultou em apresentações poéticas e literárias com muita emoção manifestada.

A partir das reflexões tecidas, reiteramos que a perspectiva da educação *on-line* que subsidia essa pesquisa está em consonância com as colocações dos autores que se preocupam com a qualidade da educação independente da modalidade ou recursos. Por isso, pela experiência, podemos inferir que não apenas processos de ensino e aprendizagem foram potencializados pelo uso de dispositivos digitais, mas que a interface de comunicação provocou uma transformação na relação entre os participantes. Além de descobrir afinidades que nos uniam desde a mais tenra idade, mexer com as emoções permitiu estabelecer laços de afetividade e identidade coletiva.

Nesse sentido, destacamos que não houve distinção entre aluno e professor nos encontros virtuais, a aprendizagem se deu de forma colaborativa assistida pelo

⁶¹ De acordo com os povos egípcios, hebreus e indiano, além do corpo físico há outros corpos ou níveis (inferior e superior): (1) Corpo Físico; (2) Corpo Etérico (atuação da homeopatia e acupuntura, por exemplo, favorecendo o corpo físico); (3) Corpo Astral/Emocional (onde se dá a expressão das emoções e dos sentimentos); (4) Corpo Mental/Inferior ou Concreto (veículo pelo qual a personalidade expressa o intelecto. Controla pensamentos, ideias e conhecimentos racionais); (5) Corpo Causal/Superior ou Abstrato (reservatório de memórias de todas as vidas); (6) Corpo Búdico (o corpo da iluminação, a alma); (7) Corpo Átmico (também chamado de Atman, Espírito de Essência, Eu Cósmico, Eu Divino, corpo da divina presença, onde manifesta a energia de Deus ou energia universal).

⁶² De acordo com a tradição védica a partir da perspectiva filosófico-religiosa dos *Upanishads*, no centro de cada alma individual existe a centelha divina, o *atman* (alento vital), uma noção equivalente ao que chamamos de alma. (SILVA, 1993, p. 50).

computador e, naquele contexto, tivemos oportunidade de fomentar troca de saberes, participação, socialização e inclusão digital, mas principalmente criar laços com amorosidade a partir de uma experiência significativa que marcou nossa memória afetiva. (SILVA, 2010b)

Ao final da formação, percebemos que isso refletiu de forma positiva, pois embora façamos parte do mesmo grupo de pesquisa, tivéramos pouco contato presencialmente antes da formação. Logo, a parte da formação que ocorreu virtualmente intensificou a experiência de imersão tanto dos participantes em Galícia quanto do Brasil ao expressarem que se sentiram como “*amigas de muito tempo*” e, a partir desse sentimento, puderam dividir dilemas pessoais além de fomentar aprendizagem de novos conceitos.

Apreciar, especificamente, o momento em que compartilhamos as narrativas incide na possibilidade de colocar em evidência o valor da história de cada um e o indispensável movimento para instituir cumplicidade e amorosidade, a partir da descoberta do outro em si por similaridades com situações vividas e experienciadas, bem como escolhas, caminhos, práticas, formações, interesses, crenças e posturas, que revelam circunstâncias do passado, no presente que nos une.

5.1.4 *Cocriação: constituindo sentidos e saberes*⁶³

Como desdobramento da opção pedagógica dialógica no processo formativo do educador ambiental, a construção do conhecimento se deu mediante reflexões e participação entre os sujeitos e dos saberes que os constituem. Nesse sentido, a pesquisa-formação, considerada como uma forma de pesquisa qualitativa, associa conteúdos à realidade dos sujeitos nos seus contextos micro de atuação e macro estrutural em que estão inseridos, onde o conhecimento é construído ao longo da formação e socialização dos professores pesquisadores ressignificando os conteúdos apropriados. (GUIMARÃES, *et al*, 2010)

⁶³ Os conceitos apresentados nessa categoria, propositalmente, não foram subsidiados teoricamente, pois nosso objetivo era copilar as construções individuais dos termos, tornando-os coletivo. O desenvolvimento teórico de cada princípio será apresentado em tese por outro membro do grupo de pesquisa GEPEADs. Além desse aspecto, ressaltamos que especialmente nessa categoria nosso leitor irá se deparar com trechos em itálico sem identificação. Isso ocorre, pois as citações foram tomadas pelo grupo tornando-as, portanto, um texto coletivo. Percebemos que não importa quem anunciou, pois quando o grupo assume determinado entendimento ele passa a ser uma fala nossa. Portanto, trata-se de uma categoria cerne dessa pesquisa construída pelo grupo, demonstrando a coautoria que se deu em processo formativo sem a pretensão de subsidiá-los teoricamente.

É nesse sentido que Guimarães *et al* (2010) propõem a formação do educador ambiental com base na pesquisa, onde esta deve romper com o paradigma hegemônico da transmissão e ser estruturada na relação respeitosa entre Ser Humano-Natureza-Sociedade. Esse princípio envolve uma polifonia de saberes em que se parte da premissa que todos os que participam possuem conhecimentos válidos e são capazes de aprender e refletir sobre eles, bem como aprender mais e produzir novos conhecimentos, pois são sujeitos pesquisadores. Portanto, foi a partir dos diálogos estabelecidos no percurso do processo formativo que podemos perceber os novos saberes que estavam sendo constituídos.

Especificamente o terceiro e quarto encontro subsidiaram as discussões iniciais sobre os cinco princípios formativos (reflexão crítica; indignação ética; postura conectiva; desestabilização criativa; intencionalidade transformadora) e outras categorizações (ambiente educativo, experiência significativa, convivência, ser mais ambiental), as quais têm sido usadas para discutir a proposta teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica.

Como a compreensão, relação e aplicabilidade desses conceitos é algo novo, a proposta para o grupo era a de que cada um procurasse referências próprias, ou seja, publicações que estivéssemos estudando ou de referências anteriores, para que nos ajudassem a dar sentido para cada um desses conceitos. A proposta era a de que, ainda que de forma introdutória, ou seja, sem ser algo muito elaborado, expressássemos o que havíamos entendido *a priori*, fazendo um registro mínimo de ideias, para, depois, articulá-las na construção de um texto coletivo.

Previmos ainda no primeiro encontro, elaborar o mapa conceitual sobre os princípios, procurando estabelecer graficamente uma rede de interconexão, ou seja, apresentar em que medida os conceitos se inter-relacionam. Analisar as narrativas dos sujeitos nesse ponto da experiência de formação, bem como dos registros textuais produzidos, nos auxilia emergir e sistematizar os saberes (individuais e coletivo) cocriados. (CHENÉ, 1988 apud FREITAS; GHEDIN, 2015).

Esse exercício ou atividade formativa de consolidação também iria subsidiar a construção de sentido para a imersão de cada grupo. Após essa experiência presencial, deveríamos nos reunir para sistematizá-la, construindo uma forma de compartilhá-la, articulada à consolidação dos princípios formativos no ambiente educativo. A apropriação do processo, ou seja, como cada um é capaz de perceber a possibilidade de se apropriar dos princípios em suas pesquisas, também poderia aparecer.

Das consolidações conceituais decorrentes das sínteses apresentadas e diálogos estabelecidos emergem alguns sentidos aos saberes que tramam o desenvolvimento da ComVivência Pedagógica, a saber:

Sobre a proposta teórico-metodológica ComVivência Pedagógica

A proposta teórico-metodológica ComVivência Pedagógica é um processo formativo, que mescla teoria e prática, portanto, não se trata de um momento só da experiência. Nesse processo, há uma preparação anterior que nada mais é do que uma discussão teórica, ou seja, pensar uma forma de fazer a formação do educador ambiental, baseada em concepções teóricas definidas *a priori*.

Deliberamos, então, a concepção de formação quando pautamos nossa discussão na educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Toda a discussão emerge para dar subsídio teórico sobre qual visão de educação ambiental trabalhamos.

A preparação para uma vivência diferencial, mais radical, se coloca como parte fundamental para suprimir julgamentos, pré-conceitos, expectativas e críticas sem fundamentos ou baseadas no senso comum. Essa preparação enriquece a experiência e permite compreender melhor o que está por vir. Tira-nos da posição “turista curioso” ou “sabe tudo” para aprender com o outro, com empatia, simplicidade e humildade.

A maior intencionalidade de um processo formativo não deveria ser a de avaliar o que mudou, em termos comparativos, “o que sabia antes e o que sabe depois”, mas perceber sutis diferenças nos diálogos, na atitude de questionar mais, na coragem para rever as relações humanas, bem como teorias e práticas estabelecidas.

A formação se dá em grupo e, para realizar a experiência, as pessoas precisam se sentir pertencentes ao grupo. Uma experiência compartilhada atravessa-nos de forma diferente daquela de quem passa por um processo sozinho. Nessa perspectiva a ideia de participação coletiva se justifica *porque nós somos seres sociais. Nós somos seres que vivemos coletivamente. Como espécie animal, nós não sobrevivemos individualmente. O ser humano só sobreviveu porque vive em grupo, no coletivo. O coletivo protege com estratégias, isso é imanente da nossa espécie. Enquanto seres sociais, essas experiências têm que ser feitas socialmente. Até porque a proposição tem como fundamento pensar a transformação da sociedade, ou seja, precisamos pensar a transformação do todo, como indivíduo, na sociedade, buscando outra realidade.*

Por isso, a preparação é crucial à experiência, de uma forma que possa ser, de fato, significativa para os participantes.

Sobre experiência significativa, ambiente educativo e Ser mais ambiental

A experiência significativa é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, com base nas definições que estudamos em Larossa (2002). Então, uma questão fundamental sobre a experiência é que ela precisa ser preenchida de sentido. Por isso, ao longo do processo formativo, o tempo todo se busca construção de sentidos em um ambiente que se constitui educativo, por meio da **imersão vivencial**, que é uma estratégia pedagógica da proposta de convivência.

Imersão vivencial é experimentar o choque de realidade em um ambiente educativo vivenciado com o outro, em comunidade e natureza, a partir de um modo de vida diferenciado por relações outras, diversas ao modo de vida da modernidade. [...] E nesse choque de realidade a gente vai procurar, com esse ambiente educativo estimulado pelos princípios formativos, estabelecer relações dinâmicas diferenciadas do nosso dia-a-dia, do nosso modo de viver, para que isso dê sentido à experiência significativa no processo de formação.

Portanto, todas as atividades que dinamizam o processo educativo possuem intencionalidades, ou seja, não são meras brincadeiras, jogos, práticas para passar o tempo, mas possuem relação direta com os princípios e eixos provocadores constituindo a dinâmica do ambiente educativo de forma que ele seja *um indicador, uma referência de provocação do movimento, das relações que vão acontecer durante todo o processo*. Assim, constitui-se de reflexão com imersão um

Ambiente educativo como *sendo um espaço-tempo dinamizado por relações provocativas, incentivada por princípios formativos para potencializar experiências significativas sincronicamente vivenciais do indivíduo, de um com o outro indivíduo na sociedade (esse seria o indivíduo e a sociedade, o indivíduo enquanto sociedade) e de um com o outro mundo, ou seja, o mundo com natureza.*

Todas as propostas têm ação e reflexão que resulta na práxis formativa da experiência vivencial de um ambiente constituído com a finalidade de desenvolver a potência do educador como um **Ser mais ambiental**.

Ser mais ambiental é o educador em permanente transformação em sua incompletude e em um mundo inconclusivo, que por sua práxis transformada nos processos transformadores da realidade, dinamiza e potencializa movimentos contra hegemônicos na sociedade, na intenção da construção de outros modos de vida em busca da sustentabilidade socioambiental. Eis um educador transformado e transformador em movimento.

Então, para superar uma experiência meramente informativa, onde nos posicionamos como consumidores da situação (como a atitude de um turista) é preciso preparo e acesso a outra perspectiva, na qual se pode ter uma vivência com outra abordagem. Essa vivência se dá em um ambiente educativo intencional para formar educadores ambientais, numa perspectiva mais radical. Portanto, precisa trazer a criticidade na constituição da práxis (ação e reflexão) com a finalidade de transformar e ser transformado, tornar-se um Educador mais ambiental.

Sobre os cinco princípios que sustentam o processo educativo da ComVivência Pedagógica

Na fase inicial da formação, o educador ambiental que se apropria do método precisa ter claro quais são os princípios formativos, os quais estarão sempre presentes e assim, é preciso enfatizá-los, construir sentidos.

O princípio da *reflexão crítica* está diretamente relacionado ao olhar complexo sobre a realidade, sobre os ângulos ocultados pelo sistema, pelo pensamento hegemônico. Sem questionarmos, não é possível fazer uma reflexão crítica abrangente e honesta. Afinal, a lógica de dominação, a exploração nos deixam cegos, presos na armadilha paradigmática. Além dessa relação externa (social), há outra interna (pessoal) que atravessa esse princípio. *É um movimento que precisa contemplar um olhar pra dentro de nós também, porque fazemos parte da sociedade e as nossas ações e escolhas afetam o meio, assim como nós somos afetados por ele.*

Sobre o primeiro aspecto, Guimarães (2006) reflete sobre a questão da armadilha paradigmática⁶⁴. Para ele, inicialmente, a forma de romper com essa armadilha seria basicamente a reflexão crítica. *Sem esse princípio, você não parte, não sai do lugar.* Em uma sociedade em que a perspectiva da razão é predominante, iniciar a formação de pessoas com o processo de teorização é natural para entender o mundo e o modo de viver nele.

Sobre o segundo, podemos inferir que *a reflexão crítica, também é uma autorreflexão, de se perceber e saber que vive em um mundo cercado por erros, por ilusões, por incertezas e que se faz necessário buscar maneiras de transformar isso.* Chamamos de conservadoras as práticas acríticas, descontextualizadas, que apenas reproduzem referências tradicionais de educação, sem ter a capacidade de intervir de forma diferente, apesar de desejar isso. Por exemplo, *quando um professor tira os alunos da sala de aula e leva para outro espaço, demonstra uma boa e interessante intenção.* No entanto, não será uma experiência significativa a ponto de mudar a vida das crianças na sociedade onde vivem se este professor não sustentar sua práxis com uma intencionalidade crítica.

Nesse contexto, crítica não se reduz a criticar no sentido de mostrar o que não serve, mas exige de nós posicionamento diferenciado e esse pode ser mais solidário, amoroso, coletivo, responsável, *no esforço de chegar às dinâmicas que regem frios padrões relacionais consolidados e gerar uma mudança, uma transformação, [...] no sentido de despertar o senso de responsabilidade e vínculos coletivos.*

O fato é que professores atuando na educação formal ou educadores ambientais em situações de formação precisam rever suas práticas, se colocar nas situações de aprendizagem para superar a concepção teórica, mas principalmente a prática que têm realizado.

Nesse contexto, percebemos no diálogo que um princípio não se manifesta de forma linear ou isoladamente. Isso quer dizer que quando estivermos trabalhando a reflexão crítica, os outros princípios também podem ser bem trabalhados. De todo modo, a reflexão crítica é um dos princípios que deve estar presente nas dinâmicas de um ambiente educativo, mas atrelado a outros que o complementam *e são, do mesmo*

⁶⁴ Conforme já dissemos anteriormente, o educador preso a uma visão fragmentada, simplista e reduzida da realidade, reproduz práticas pedagógicas fragilizadas por não compreender a problemática ambiental em sua complexidade. Portanto, sua prática se mostra pouco eficaz, pois são baseadas em concepções tradicionais do processo educativo, baseadas nos paradigmas da sociedade moderna. (GUIMARÃES, 2006).

modo, imprescindíveis para romper com a forma de pensamento racional, ou seja, com o “caminho único”.

Pensar Criticamente, portanto, é dar sentido, questionar, parar, romper com a racionalidade implicada em um paradigma hegemônico, silenciar ativo. Considerar e valorizar conhecimentos alternativos, saberes outros. A ação provocada por esse movimento que transforma passa a combater a padronização de comportamentos, a normalização, o conformismo, a passividade, a fragmentação, o isolamento e a homogeneização presentes na vida moderna que restringem as possibilidades de agir e interferir dos grupos sociais.

Essa constatação remete aos ensinamentos de Paulo Freire (2016) quanto a sermos sujeitos de nossa própria história. Quando a reflexão crítica não está presente não somos capazes de perceber que estamos imersos em um modo de vida que aparentemente nos permite fazer escolhas, mas que de fato não são escolhas livres, conscientes. Pelo contrário estas são conduzidas pelo caminho único, ou seja, fazemos escolhas para manter o mesmo modo de vida, tudo sempre igual, padronizado.

Fazer diferente requer de nós fazer escolhas conscientes, com outros referenciais paradigmáticos. Compreender as limitações da vida material já é uma reflexão crítica sobre ela e isso gera, então, uma possibilidade de desviar da correnteza. O cuidado que devemos ter aqui é com o medo do novo. Evitar a tendência de nos remetermos aos referenciais do passado, permanecer na postura conservadora, como forma de resolver os problemas atuais, apenas pelo fato de sentirmos segurança frente àquilo que conhecemos. De fato, tal postura não contribuirá para um futuro melhor já que acreditamos que a cada dia temos um mundo diferente. Diante dessa realidade o que podemos dizer, então, sobre como será o mundo daqui a 30 anos? Esse pensamento corrobora a necessidade de sermos flexíveis diante dos desafios que se apresentam e que exigem de nós essa mudança de paradigma.

Frente ao exposto, podemos concluir que a reflexão crítica não é meramente uma autorreflexão que volta apenas para nosso interior, mas tampouco se reduz ao questionamento do que se apresenta externamente. Essa reflexão acontece num movimento que abarca esse transitar entre o interior e o exterior, ela se faz em ambos os aspectos. Há uma inter-relação com aquilo que está no exterior, nas relações que você estabelece com o outro e consigo mesmo.

Nesse sentido, podemos nos debruçar sobre os sentidos para o princípio da *postura conectiva*. Uma das ideias estruturantes da proposta metodológica é a ideia de formação de grupo. Para realizar a experiência as pessoas precisam se sentir

pertencentes a um grupo e isso precisa ser realizado antes da imersão vivencial, pois esse movimento é um dos fatores que dará à imersão a forma que desejamos e possibilita que se torne significativa para os participantes.

A postura conectiva deve ser trabalhada primeiramente estimulando os sentidos de reciprocidade, ou seja, ser receptivo ao novo e participativo nos momentos dialógicos. Isso requer renúncia ao que nos é conhecido, numa perspectiva mais radical de ruptura com o modo de vida disjuntivo da modernidade, em que as relações estão estruturadas em relações de poder hierarquizadas, favorecendo reducionismos, dominação e exploração de uns sobre os outros.

Quando instituímos, na vivência experiencial, relações dialógicas horizontalizadas, conduzidas por sentimentos conectivos de pertencimento em suas complementares dimensões – *social, no sentido de comunidade; cultural, no sentido de interculturalidade; espiritual, no sentido de religare; e ambiental, no sentido planetário, gaya*, - temos a possibilidade de romper com o ser constituído na modernidade, principalmente, no padrão individualizado das relações.

Com o tempo o ser humano se torna, cada vez mais, nucleado e isolado, se estabelece em relações secundarizadas e competitivas, de um sobre o outro. A postura conectiva, então, considera a perspectiva relacional em suas várias dimensões, e mostra a necessidade do resgate e da reconexão, por exemplo, do sentido de comunidade, da perspectiva de uma vida comunitária, de um trabalho comunitário. Isso requer sair de *um espaço privado de vida em que a modernidade, cada vez mais está nos confinando, para que as pessoas fiquem cada vez mais voltadas para o seu “mundinho”*.

Portanto é uma questão de foco e abrangência, buscar sentido para a vida no coletivo requer estabelecer relações entre os espaços públicos e privados que ocupamos, estimulando a interação, troca de culturas, tendo uma visão outra e ampla do planeta e de nós mesmos enquanto seres multidimensionais. Afinal, há um universo em torno da vida cotidiana: *quem eu sou, as minhas relações, o meu trabalho, e o universo que envolve a nossa identidade planetária, nosso ser cósmico*. A postura conectiva é o que *“nos ajuda a experienciar o que esquecemos com a hegemonia: a ancestralidade, espiritualidade, a reciprocidade, a solidariedade, o acolhimento, a tolerância”*. Portanto, esse princípio trabalha com o referencial de junção, algo que se perdeu com a modernidade, por meio da força da amorosidade que traz união, inclusão, atração das partes.

Essa situação pode ser pensada a partir do conceito de dialética em Paulo Freire. Romper a relação de negação, oprimido e opressor, passa pela amorosidade. É a amorosidade que cria a perspectiva da junção, conexão. Esse deveria ser o modo fundante das relações e não o da exclusão como está sendo desenvolvido na sociedade moderna, quando não enfatiza que as relações deveriam ser estabelecidas com empatia, respeito e compaixão a todas as entidades vivas. *Esta é uma visão de religião, do religare que não é de uma religião específica, mas pode ser complementada pela ideia de religiosidade*, ou seja, que reúne virtudes, preceitos éticos de caráter religioso. A questão da espiritualidade vem dessa ideia e se liga à postura conectiva na forma como sentimos, entendemos, respeitamos, vemos e tratamos tudo que é humano e não humano.

Ao buscar entendimento sobre a realidade, principalmente na perspectiva de outro ponto de vista relacional, uma desestabilização é intrinsecamente experimentada no que se refere às concepções enraizadas, ou seja, sobre aquilo que tomávamos como único modo de viver. Uma vez abertos ao novo devemos enfrentar de forma criativa o que nos desestabiliza. Aqui emerge o princípio *desestabilização criativa*, o qual consiste em desviar do óbvio ou daquilo ao qual já estamos acostumados.

O ser humano tende, por natureza, a buscar por aquilo que já conhece, portanto, suas práticas têm como tendência a reprodução e a conservação, pois isso, de certa forma, traz segurança/estabilidade. Corroborando com os desbravadores do mundo que trazem as inovações, *a ideia da desestabilização criativa é atuar nas certezas impostas pelo determinismo da modernidade cientificista, rompendo com a falsa segurança e estabilidade de algo já percebido como conhecido, porque decorre de referenciais introjetados em nosso inconsciente individual e coletivo, para que possamos nos abrir a novas possibilidades.*

Nesse contexto, para que o novo possa, de fato, surgir é preciso trocar nossa visão de mundo, a qual procura sempre pré-determinar ou controlar o que vai acontecer. *Romper com a ideia do cientificismo cartesiano requer estar, primeiro, criticamente consciente sobre isso e ao mesmo tempo, estar também disponível a buscar a novidade, inclusive, enfrentando as instabilidades e as inseguranças que surgirão no caminho.*

Assim, podemos perceber que este, bem como os demais princípios, se dá no ato do sujeito sair da inércia, da estagnação. É preciso sair do lugar, da zona de conforto, renunciar ao que temos e sabemos, pois é no caminho da desconstrução de padrões que novos espaços, internos e externos, se abrem para instituir escolhas conscientes. A nossa

criatividade, quando construída sob essa lógica, torna-se essencial para transformar o sujeito e gerar processos de transformação (transformar e ser transformado).

Nesse contexto, podemos pensar na importância de os professores e educadores estarem sensíveis, tanto quanto possível, para se permitirem desestabilizar e provocar essa atitude criativa em seus educandos. Trabalhar internamente a lógica hegemônica até perceber como ela interfere em nossas escolhas (para manter ou modificar aquele modo de viver) e nas nossas certezas. Afinal, *a ciência pode até mostrar racionalmente a necessidade de mudança a partir de dados alarmantes*, mas em tempos de graves crises precisamos fazer diferente, encarar com sentimento de esperança, do verbo esperar⁶⁵, (FREIRE, 1997), que o novo pode ser algo bom, e trará possibilidades inimagináveis.

Estabelecendo uma relação direta com o colapso civilizatório – realidade nitidamente perceptível frente aos dados científicos alarmantes apresentados diariamente na mídia, por exemplo, sobre as consequências da mudança climática, - emerge apenas em alguns de nós (aqueles com postura conectiva) uma percepção de inquietude de não aceitação desta realidade dada. Essa sensação abarca o princípio da *indignação ética*.

Esse princípio se beneficia do movimento da práxis coletiva, ou seja, quando se realizam vivências coletivas com reflexões coletivas, um movimento de percepção de si no mundo e com o mundo (interno) acontece e isso reflete a longo prazo no externo. Portanto, percebemos que se está atrelado a uma finalidade de transformar a si primeiro e depois o todo, pois corremos o risco de reduzir nossa atitude à arte de bem argumentar, permanecendo imobilizados por não compreendermos que o pouco que cada um faz importa, se estiver atrelado ao todo.

É a força coletiva que impulsiona a indignação ética e move os sujeitos a transformar o que não está alinhado com suas escolhas conscientes, com seu potencial pessoal de luta pelas injustiças socioambientais, ou seja, com seu novo modo de ver o mundo.

Partindo de uma reflexão crítica pela indignação ética sobre a percepção da crise civilizatória, ou seja, a que se apresenta como um modo de vida socioambientalmente

⁶⁵ Segundo Paulo Freire (1997) “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]”.

degradante, se desdobra a *intencionalidade transformadora* como princípio provocador da construção de sentido da *práxis* do educador. Esse sentido deve estar presente em todas as dinâmicas desde o início do processo, pois é o cerne de todas as existências.

É a partir de uma prática diferenciada que os sujeitos serão capazes de repensar o que se sabe e o que têm feito a partir desses saberes. O sentido da transformação como processo que advém da formação, não é evolutivo, ou seja, não se dá aos poucos ou como resultado. A transformação é a própria formação. Os sujeitos participantes estão em processo de transformação, a qual se dá no movimento da ação e reflexão, ou seja, *“sou transformado e ao mesmo tempo estou transformando algo que estou vivendo, onde estou vivendo, com quem estou vivendo... é um processo contínuo, mas manifestado de diferentes formas”*.

Guimarães e Meira (2020) refletem sobre o quanto é urgente e emergente a necessidade de transformação numa perspectiva mais radical em nossa sociedade atualmente, e isso só é possível quando proporcionamos uma formação com alcance qualitativo, ou seja, para aqueles que têm potencial para se tornar dinamizadores e não reprodutores das transformações que a realidade solicita. Portanto, não se trata de uma proposta com alcance nacional ou de ampla adesão. *Ela se pretende, numa perspectiva mais qualitativa, formar dinamizadores que vão ter a possibilidade de entrar numa radicalidade da sua práxis como educador.*

Nesse sentido, a proposta da ComVivência Pedagógica é a construção de uma *práxis* pedagógica em que a intencionalidade transformadora precisa estar presente o tempo todo, pois nesse processo enquanto se adquire criticidade também se desenvolve essa intencionalidade. *Trata de uma vivência experiencial baseada na amorosidade de novas relações conectivas. Algo que acreditamos ter força para romper a dicotomia, separação, afastamento, o sentimento de não pertencimento.* Em resumo, trata de criar, organizar um ambiente educativo em que a amorosidade esteja presente o tempo todo.

Diante do exposto, algo que se manifestou claramente é que os princípios são interligados. Por isso, aqui se apresenta uma síntese que procura identificar tais conexões.

[...] princípio provocador de uma postura problematizadora diante de uma realidade dada, que pela gravidade e urgência da realidade em crise, potencializa uma percepção de inquietude (desestabilização criativa) motivadora de não aceitação da realidade dada (indignação ética) e mobilizadora para intervenção para uma realidade outra (intencionalidade transformadora), que se realiza no movimento transformador para além do individual (postura conectiva).

Entendemos que podemos fechar com essa síntese, representando os princípios formativos como provocadores de uma dinâmica que será estabelecida dentro de um ambiente educativo. Entretanto, vale ressaltar que não é algo pronto e acabado, ao longo de todas as experiências os princípios e outros elementos, cada vez mais, vão sendo elaborados.

A estrutura do ambiente educativo da ComVivência Pedagógica e os tipos de dinâmicas

O ambiente educativo da *ComVivência Pedagógica* é sustentado pelos princípios, eixos provocadores e atividades. “*Como educadores que pensam a construção dessa proposta, um dos aspectos fundamentais é organizar e estabelecer necessidades importantes desse ambiente educativo*”. Logo, alguns dos elementos (eixos) que precisam estar presentes são: ruptura com o tempo da modernidade; reencontro com a natureza; construção de sentidos; choque de realidade; potencializar experiências significativas; e estabelecer relações outras, conforme podemos ver na figura 20.

Cada eixo tem um sentido no ambiente educativo, conforme descrevemos a seguir.

Figura 20: Eixos provocadores



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A *presença da natureza* vai favorecer muito esse ambiente educativo, nos processos de significação e reencontro com a essência. Estar encerrados em uma sala de aula é limitante para no processo de criação de sentidos de conexão com a natureza. Isso se torna mais fácil quando estamos imersos nela.

Nesse movimento, deve haver uma intenção de *ruptura do tempo da modernidade* no ambiente educativo. Isso significa que a rotina diária, aquilo que é habitual aos sujeitos no seu cotidiano, deve ser diferente em termos de velocidade e ações, pois subsídios próprios da modernidade estarão presentes, entretanto, o ambiente tem a potencialidade de romper ou de provocar mudanças. Nesse sentido, é necessário que abordagens sejam conscientemente elaboradas para que cheguem a provocar, intencionalmente, uma transformação. Para que esse movimento ocorra faz-se necessário, permitir *construir sentidos* para aquilo que se propõe (expectativas, objetivos, metas) a partir de uma experiência significativa de ruptura.

O ambiente educativo em si, no que se refere às questões de transformação que propomos aqui, é indefinido. São as estratégias pedagógicas que irão gerar a *experiência significativa*, ou seja, são as *relações outras* que estabelecemos com o cotidiano entre pessoas, tempo e lugar que gerarão reflexões e estranhamento sobre a realidade e como vivemos nela.

Dentre as possibilidades que podem ser desenvolvidas como desdobramento de uma experiência significativa está o *sentimento de pertencimento* e o *conhecimento intuitivo*. O primeiro refere-se ao resgate do sentido de que *cada um de nós somos o planeta, pertencemos à Gaia a mãe Terra*. Através da ciência sabemos que existe um planeta, no qual habitamos, mas essa mesma ciência não nos oferece o sentimento de pertencimento de nós como indivíduos, como seres planetários, pertencentes à natureza, ligados a ela e ao outro por um sentimento amoroso.

Quando desenvolvemos essa conectividade com o planeta manifestamos o conhecimento intuitivo, pois *nos descobrimos como seres multidimensionais e interdependentes na teia da vida*. Essa atitude permite resgatar a sacralidade do sol que propicia a vida em nosso planeta Terra em todas as suas formas e, assim, somos capazes de reconhecer os aspectos sagrados na terra, no mar e em outros elementos, a partir dessa conexão com o planeta.

Ao vivenciar algo muito diferente do cotidiano temos um *choque de realidade*. Esse choque gera inúmeras reflexões sobre a realidade em que vivemos e questionamentos, por exemplo, sobre como lidar com as pessoas que não vivenciaram

ou não têm a consciência que passamos a ter após determinada experiência? Quando voltarmos à realidade do nosso cotidiano, continuaremos a fazer as mesmas coisas de antes dessa vivência e sermos da mesma forma?

Esse último questionamento remete, inclusive, à situação de isolamento social que a pandemia COVID-19 nos submeteu. Coagidos a permanecer em casa para sua própria segurança, as pessoas passaram a usufruir ou prestar serviços virtualmente. Nesse processo, algumas afirmam terem aprendido que o mais importante não é ter muitas coisas, passaram a comprar menos, valorizaram mais a natureza, os laços afetivos. Entretanto, permanece uma questão: até que ponto essa mudança provocada por essa situação será duradoura?

No Brasil, em pleno verão de janeiro de 2021, o termômetro da pandemia em muitos municípios demonstra aumento no número de casos e conseqüentemente na ocupação de leitos hospitalares. O isolamento social que vem decrescendo, acarretou o aumento do risco de contaminação, pois a grande maioria das pessoas retornou às ruas e muitos se aglomeraram nos espaços públicos e privados como praias, bares, shopping centers, dentre outros, mais comuns nesta época do ano.

Portanto, a mudança de paradigma neste cenário, a nosso ver, talvez, seja alterada, de fato, apenas para aqueles que compreendem a situação de forma complexa, ou seja, os que compreendem que o manter-se em isolamento deve ser uma ação coletiva em prol da humanidade que incide na saúde de todos os demais. Ao contrário, é pouco provável que o modo de ver e compreender a vida, o mundo, seja alterado.

De acordo com as nossas ponderações, viver uma experiência incrível, diferenciada, fora do padrão, pode trazer, ao menos, três conseqüências: *pode não gerar nenhuma mudança, seja de pensamento ou comportamento; pode se tornar destrutiva, ou seja, nunca mais conseguir se adaptar a viver onde vive* ou *pode gerar novo sentido para a vida, melhorar a vida para si e para a comunidade*. A construção de sentido a partir da experiência reside exatamente nesse ponto. Sendo uma experiência pedagógica, espera-se alcançar a última conseqüência.

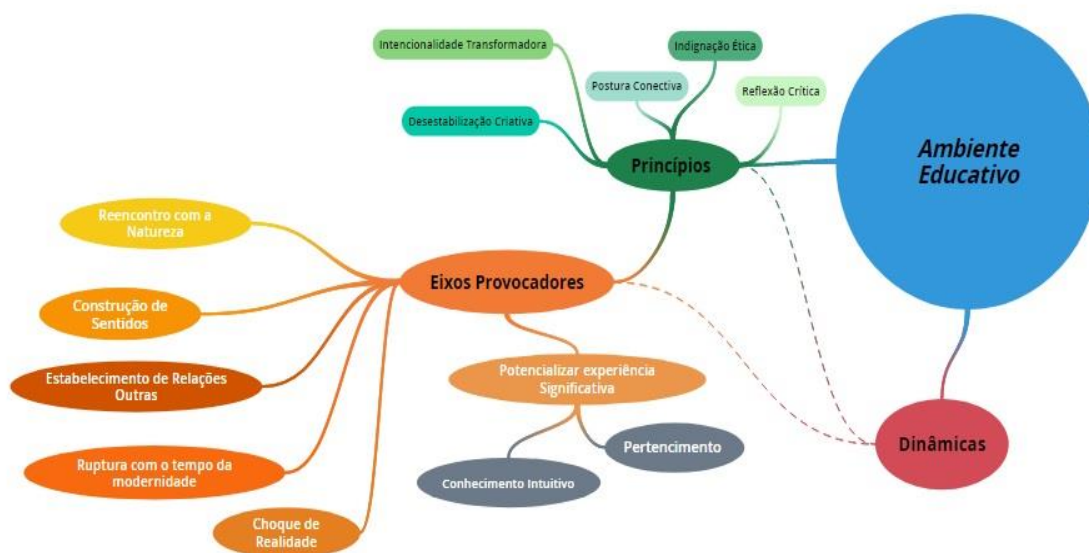
Nesse ínterim, devemos lembrar que *transformações são processuais e cada um tem seu tempo de elaboração*. Apesar de considerar que regressões possam acontecer, acreditamos que dificilmente o sujeito retornará ao mesmo ponto de antes. *Talvez, apenas seja necessário mais tempo*, outras experiências, oportunidades diferentes *para poder potencializar a transformação*. Nesse sentido, *toda experiência é válida, desde que conduzida com intencionalidade*.

Os princípios formativos alimentam os provocadores do ambiente educativo, o qual é dinamizado por uma série de atividades pedagógicas como, por exemplo, meditação, dança, alimentação saudável, banho de rio, música, fogueira, dentre outras que geralmente não realizamos e nos ajudam a estabelecer uma relação outra com o ambiente.

Os princípios, como já dissemos anteriormente, possuem uma perspectiva integrativa a partir de outros saberes com intencionalidade transformadora do pensamento (reflexão crítica) e da postura (conectiva) humana para instituir novas relações com ética (indignação ética), e criatividade (desestabilização criativa) no coletivo.

O entrelaçamento desses elementos, os quais estruturam a ComVivência Pedagógica, podem ser arranjados conforme a figura 21. Entretanto, vale dizer que se trata de uma imagem meramente ilustrativa, dado que, enquanto conceitos vivos de um ambiente educativo, não podem ser representados de forma linear, pois acontecem concomitantemente e combinados.

Figura 21 – Componentes da ComVivência Pedagógica



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A ilustração nos possibilita identificar que os eixos provocadores estão presentes nas práticas que os dinamizadores vão propor em determinado ambiente. Nesse contexto, se faz fundamental construir sentidos para cada atividade, pois não são meros

momentos de recreação. As discussões entre os participantes trabalham o sentido de radicalidade das consciências individuais na sociedade no decorrer da proposta formativa.

Além de pensar o ambiente, também se faz necessário levar em consideração os integrantes que desejam participar da experiência. No processo de auto avaliação devem ser analisados os limites físicos e psíquicos⁶⁶, individual e do grupo, pois trabalhar na perspectiva da radicalidade incide em nossas estruturas de forma muito particular e nem sempre estamos abertos ou preparados para sermos expostos a algo que produzirá, em nós, um choque de realidade. Por isso, *a educação transformadora deve ser intencional e construída em devir.*

A partir desses saberes, construídos e compartilhados, podemos inferir que o objetivo maior que rege toda experiência pautada nessa proposta é construir um ambiente educativo que motive uma experiência significativa. Nesse ambiente, devemos levar em consideração algumas premissas, como estar disponíveis em tempo, corpo, mente, livres de julgamentos, dispostos a participar, aprender, colaborar, cocriar, perceber, experimentar, ouvir e silenciar.

Além disso, apesar de não haver um modelo a ser seguido há parâmetros norteadores que precisam estar presentes para se constituir uma experiência significativa para que os educadores ambientais se *percebam como dinamizadores de movimentos dentro da sociedade, que possam trazer para o cotidiano, de onde cada um deles, como educador, tem a possibilidade de intervir*". O tamanho do impacto e o local da intervenção não são o foco, mas o importante é a ação e a rede que se estabelece com as pessoas que pensam da mesma forma, que têm a mesma intenção de transformar e não apenas adaptar-se a uma condição de vida com a qual não concorda e não quer perpetuar.

Com isso, a ideia que impera é termos uma postura crítica como educador para compreender a realidade e buscar superá-la, ou seja, ir além dela. Afinal, se agirmos na perspectiva de só nos adaptarmos à situação, como por exemplo, aceitar as circunstâncias de desenvolvimento da nova geração digital, não iremos educar para

⁶⁶ Dentre as medidas de segurança cabíveis, com o objetivo de filtrar possíveis sujeitos que não tem condição psíquica de participar de certas vivências de radicalidade, estão: indicação; anamnese; assinatura de termo de responsabilidade e consentimento. Portanto, é importante fazer o registro por escrito com a assinatura de ambas as partes envolvidas sobre a veracidade das informações que serão coletadas, dentre elas as que fazem referência ao uso de medicamento controlado, por qual motivo e por quanto tempo; se faz ou já fez algum tipo de acompanhamento psicológico/psiquiátrico; se sofre de algum transtorno (diagnosticado, tratado ou em tratamento); dentre outros que abordem aspectos do histórico psíquico do participante.

transformar, mas para conservar as práticas educativas referenciadas em uma educação tradicional.

Portanto, pensar em formas de estabelecer um ambiente educativo que proporcione uma experiência significativa, a partir de uma ComVivência Pedagógica, implica em problematizar a realidade para se aceitar outra, vivenciar processos com intencionalidade de mudar a partir daquele momento, pois, em caso contrário, certamente, nenhuma transformação terá lugar.

Quais outras constatações ou relações estabelecemos ao longo da construção de sentidos e saberes da ComVivência Pedagógica?

Pelos diálogos estabelecidos podemos perceber dois tópicos complementares de saberes que refletem preocupações do grupo quanto ao modo de vida na modernidade, como ela está organizada e como isso vem impactando negativamente a percepção das pessoas, ou seja, expõem reflexões críticas sobre determinados aspectos do mundo moderno que influenciam na forma como estamos vivendo, como estabelecemos nossas relações ou como compreendemos o mundo.

- Relações entre viver, tempo e espaço na modernidade

A relação que o humano estabelece hoje com o tempo e os espaços nos parece um aspecto imprescindível a ser observado, pois é cada vez mais comum a redução da ocupação dos espaços públicos, bem como do tempo dedicado a atividades saudáveis.

Movidos pelo medo líquido⁶⁷, as pessoas trocam casas por apartamentos em condomínios com áreas de lazer para evitar sair de casa, principalmente, aos finais de semana, já que de segunda a sexta as atividades dos adultos consistem, na maior parte do tempo, em trabalhar enquanto às crianças cabe estudar e desenvolver atividades na tela da televisão ou celular. Quando saem de suas residências, as principais opções, “seguras”, são os “templos de consumo⁶⁸”: shoppings centers e os supermercados.

Não se veem mais conversas na calçada e crianças brincando na rua, pois nos grandes centros urbanos essas estão sendo ocupadas pelo fluxo intenso dos meios de

⁶⁷ Se constitui por uma insegurança existencial, uma marca que Bauman (2001) chama de medo secundário, que é inculcado socialmente, é ele que mantém a sensação de insegurança em determinados lugares e horários (como becos e avenidas à noite) sem que o perigo já tenha se apresentado.

⁶⁸ Conceito do sociólogo George Ritzer (BAUMAN, 2001).

transporte ou, de acordo com a socióloga Sharon Zukin, são assoladas pelo “espectro arrepiante e apavorante das ‘ruas inseguras’ o que mantém as pessoas longe dos espaços públicos e as afasta da busca da arte e das habilidades necessárias para compartilhar a vida pública”. (BAUMAN, 2001, p. 110).

Assim, o medo cotidiano instalado no indivíduo é o convite perfeito para entrar num círculo restrito individualista do capitalismo que vende “sociedade perfeita”, “vida em harmonia” em verdadeiras cidades planejadas em condomínios residenciais.

A fuga dos espaços públicos e a privatização da vida como um todo, não dá chance aos estranhos de se encontrarem e desenvolver uma boa convivência, praticar a civilidade que só pode acontecer em um espaço público e civil que está sujeito a um conjunto de regras de convivência recíprocas. Sem essa experiência, os sujeitos pouco ou nada interagem entre si. Quando ocupam os espaços públicos, mas não civis, são interpelados e chamados a participar da ideologia do consumo, isso os leva a se afastarem de seus laços afetivos, seja de amizade ou familiares, – mesmo que somente por um período curto – e se dedicar completamente ao consumo individual. (BAUMAN, 2001).

E quanto ao tempo na modernidade? Para Bauman (2001) as tecnologias modificaram significativamente a relação própria que o sujeito estabelecia com o tempo. Esse seguia o ritmo dos membros inferiores ao caminhar ou pedalar para chegar ao lugar desejado; das mãos que registravam as palavras no papel antes de tomar o seu destinatário. Basicamente, o tempo diminuiu com a velocidade das máquinas, veículos, e posteriormente, a internet.

Apesar de o tempo medido pelo relógio ter a pretensão de ser um marcador da vida, essa escapa de seus dedos e assim o tempo, ao não ter uma forma fixa, se torna um elemento manipulável, rompido e encurtado. Ao estabelecer uma relação direta com a ocupação do espaço (esse é a demonstração da dominação do tempo), o tempo deveria ser flexível o suficiente para conquistá-lo e administrá-lo. Esse conceito implicou no tempo rotinizado que organiza o trabalho e deixa o capital em sua forma industrial.

Além disso, a eletrônica também modificou a percepção do tempo quando fez a informação percorrer instantaneamente distâncias através da internet. Por isso, o tempo se caracteriza também como instantâneo imprevisível. De acordo com Bauman (2001, apud SIQUEIRA, 2016, s/p) essa característica está diretamente relacionada à dominação.

A dominação acontece com proximidade às fontes de incerteza. A incerteza, por sua vez, existe sobre aqueles que são controlados, mas que não podem estabelecer nenhum controle, ou seja, os dominados. Os indivíduos dominados não conseguem ter liberdade para se mover rapidamente pelos espaços, não aproveitam a instantaneidade do tempo, mas são presos às suas limitações tecnológicas, às suas pobrezaas.

Portanto, tempo e espaço sempre estabeleceram uma relação que se retroalimenta, mas, com a urbanização e o desenvolvimento tecnológico, o tempo desvaloriza a ideia de espaço físico, onde as pessoas se reuniam, trabalhavam e conviviam presencialmente. A urgência de ir a algum lugar cede à virtualidade, na qual podemos ir a qualquer lugar, no momento que quisermos. A volátil e dinâmica presença, no espaço virtual, passou a nos dar certa onipresença e onisciência. (BAUMAN, 2001).

Por outro lado, no que se refere a essa possibilidade de estarmos *on-line*, presentes uns aos outros, conforme salientamos ao longo desta pesquisa, destaca-se a ruptura das barreiras instituídas pelo espaço e tempo permitindo o encontro de pessoas geograficamente dispersas. Portanto, dentro da ideia de ambiguidade, apesar das questões problemáticas em que o tempo domina e desvaloriza o espaço físico, há uma parcela de benefício nesse fato que não exime o dano, apenas dá outra perspectiva.

No âmbito da educação, por exemplo, as propostas de aprendizagem se tornaram abertas e coletivas frente às novas formas de acesso à informação e estilos de raciocínio e conhecimento. (LEVY, 2010, p.159)

Em seguida desta constatação, vale ressaltar que o que vivenciamos só foi possível acontecer por termos recorrido às possibilidades do virtual, principalmente como recurso de comunicação. Por meio desse convívio síncrono e assíncrono estreitamos laços, nos emocionamos e nos instituímos como grupo que se apoia, respeita, escuta, aprende e vivencia momentos que temos, sobretudo, alegria em compartilhar.

No primeiro encontro, após quase três horas, estávamos presentes e envolvidos. Olhando um nos olhos dos outro. Emocionados com as histórias compartilhadas. Estávamos nos reencontrando, unindo, deixando de lado o isolamento em que imergimos ao desenvolver nossas pesquisas. Dando apoio uns aos outros na produção do conhecimento.

Inconscientemente estávamos instituindo outro modo de fazer pesquisa, por meio do diálogo ressignificado, pelo menos, entre aqueles membros do GEPEADS, que tinham em comum o desejo e a possibilidade de contribuir com a construção da proposta teórica e metodológica da Comvivência Pedagógica, por meio dos saberes de cada um e das nossas pesquisas que se atravessavam. Nesse movimento, nos formávamos mutualmente.

Os encontros fortaleceram o sentido de pertencer e a compreensão para a pesquisa-formação como um processo de investigação que pode dar uma identidade ao grupo, percebendo como uno em sua pesquisa e, ao mesmo tempo, parte dela.

Enquanto participante da pesquisa, digo que tivemos um mês intenso e com muita proximidade. Foram momentos repletos de histórias de vida e vontade de estar junto nos diferentes momentos que vivenciamos.

Assim, percebemos que a relação que estabelecemos com o tempo em ambas as ambiências (virtual e presencial) condiz com a proposta do ambiente educativo na ComVivência Pedagógica, pois houve antes preparo, bem como um plano a ser seguido com a descrição de atividades que faziam parte do processo.

Entretanto, principalmente as atividades previstas nas imersões aconteceram naturalmente, na velocidade das pessoas que compunham cada grupo e do lugar que os acolhia. Com um fluxo fluido, a relação com o tempo foi harmônica mesmo com tarefas e atividades que exigem dedicação. Movimento que difere totalmente da outra realidade em que o tempo é cronometrado, tem valor monetário e, por isso, somos cobrados ou remunerados pela produtividade.

Nesse ínterim, Sofia ratifica a presença da questão tempo no decorrer da formação e o percebe como “*algo que parece central e forte nesse processo, libertar-se do tempo da modernidade*”. Só conseguimos observar, escutar, sentir, ver e descrever o que está em torno e dentro de nós com profundidade, como Noeli mencionou, se “*conseguimos desacelerar, quiçá, parar*”.

A preparação para passar um tempo com objetos que caibam em uma mochila também acionou as memórias de Sofia quando enfrentou esse desafio ao passar quase um mês em uma aldeia indígena. O que é prioridade? Viver o desapego, principalmente de bens materiais supérfluos, nos leva a uma reflexão extremamente necessária na modernidade e que esse tipo de experiência também provoca.

Refletindo sobre a experiência do caminho, o caminhante não pode carregar muitas coisas, pois dificulta a caminhada. *O sentido do caminho é você carregar aquilo*

que consegue, [...] aquilo que te pertence em verdade. Se contentar e ficar bem com pouco também tem a ver com o tempo dedicado, vendido, ao trabalho para comprar coisas.

Nesse momento, Cassia faz um paralelo com a nossa vida cotidiana. “*Quantas coisas carregamos que sobrecarregam todos os níveis de nossa existência? Impulsionados pela sociedade do consumo questões como tenho que ser, me vestir, estar, comportar... pesam*”. Assim, Noeli infere que aquilo que carregamos deve estar pautado no que podemos e conseguimos carregar, naquilo pelo o que somos responsáveis, tanto no sentido físico quanto psicológico. Essa consideração provoca muitas reflexões em cada um de nós

Particularmente, reflito sobre a tensão gerada pela dedicação demasiada às responsabilidades diárias, seja para a família, trabalho ou comunidade, as quais podem trazer frustração quando não conseguimos concluir algo ou esgotamento quando não nos permitimos praticar atividades que nos dão prazer. O tempo excessivo dedicado ao trabalho, fora de casa ou no lar, nos priva de momentos que aliviam tensões, cobranças e fracassos nos deixando cada vez mais sobrecarregados emocionalmente, desenvolvendo dores crônicas e doenças psicossomáticas.

Há estudos que comprovam os benefícios do desapego à vida material⁶⁹, viver com pouco e manter contato com a natureza ajuda na saúde física e mental, reduz o estresse e a hipertensão, desocupa a memória e, por conseguinte, melhora a concentração. É evidenciado que respirar ar puro regula naturalmente os níveis de serotonina e isso significa ter bom humor, dormir melhor, ter apetite, regular o ritmo cardíaco e até mesmo evitar desenvolver depressão ou ansiedade. Os altos índices dessas enfermidades⁷⁰ refletem diretamente no tempo da nossa vida que temos dedicado a essas atividades.

Para Luciana a questão do tempo também foi o que mais a impactou na experiência. Optar por passar sete dias caminhando um trecho que poderia ser finalizado em duas horas com o auxílio de meio de transporte automotivo, por exemplo, provocou reflexões diversas, permitiu a experiência ser significativa, unir o grupo, conhecer uns aos outros e a si próprio.

⁶⁹ O minimalismo, por exemplo, é um estilo de vida que tem como lema “menos é mais”. A tendência prega que a felicidade não está nos itens físicos e incentiva as pessoas a usarem suas energias em experiências, não em bens.

⁷⁰ De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil é o país com o maior número de pessoas ansiosas: 9,3% da população. Além disso, novos dados mostram que 86% dos brasileiros sofrem com algum transtorno mental, como ansiedade e depressão. (PASSOS, 2019)

Dentre as suas reflexões mais íntimas pôde constatar que *“a importância das coisas está no olhar e no tempo que a gente dedica a elas. Quando você faz algo com tempo dedicado, muda tudo! Nunca teríamos visto nada disso se não tivéssemos dedicado um tempo. Nesse tempo tivemos oportunidades de conversar, trocar, ver, refletir no coletivo e individualmente”*.

Depois dos relatos, todos, de alguma forma, manifestamos gratidão pelo tempo dedicado a si e ao outro na ComVivência Pedagógica; pela oportunidade de viver a experiência, a qual marcou cada um de nós de forma singular e, por isso, permanecerá na memória afetiva de todos. Afinal, a afetividade é uma dimensão a ser enfatizada na dinâmica participativa da pesquisa, uma vez que *“não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa.”* (ARROYO, 2013, p. 54).

- Outros olhares: possíveis contribuições epistemológicas

Outro ponto constatado comum às experiências refere-se à visão equivocada ou ausência de consciência sobre o sentido do sagrado ou daquilo que, ainda presente hoje, constitui uma cultura daqueles que coexistem conosco no mesmo tempo cronológico, guardam valores, práticas, explicações conectadas a seus ancestrais. Podemos afirmar que há, de fato, um desconhecimento em geral de valores sociais, religiosos, ancestrais, em suma, tradições que, ainda hoje, estão vivas e mantem seu valor.

Prabhupada (1986)⁷¹, tradutor dos mantras que compõe o livro Sri Isopanisad, genuíno conhecimento védico, diz que

a civilização humana, com seu aparente avanço de conhecimento científico, criou muitas coisas materiais, incluindo espaçonaves e energia atômica. [...] Entretanto, o homem moderno não se interessa em receber o conhecimento contido nos Vedas e outras escrituras. (Mantra 14, Sri Isopanisad, 1986, p. 82)

Isso acontece, pois a essência dos seres humanos está, cada vez mais, condicionada ao mundo material. Nessa condição, as pessoas são submetidas às leis da natureza material, ou seja, iludidas por atrativos temporários e o conhecimento

⁷¹ Escritor, tradutor, filósofo, líder religioso indiano e fundador da Sociedade Internacional para a Consciência de Krishna, comumente conhecida como Movimento Hare Krishna.

espiritual tradicional é esquecido ou deturpado dando continuidade ao cultivo das ilusões.

Na prática, isso quer dizer que diferentes pessoas podem percorrem o caminho de Santiago tomando-o apenas como um percurso turístico, sem a noção da sacralidade que ele abarca; outras pessoas, praticantes de meditação ou yoga, por exemplo, realizam estas atividades com o único objetivo de ganhar dinheiro e como mero exercício físico, no entanto, de acordo com os Vedas, há princípios a serem seguidos, tornando-as práticas que podem levar à elevação espiritual. No âmbito dos rituais de medicinas indígenas sagradas, muitos participantes a buscam pela possibilidade de vivenciar episódios de alucinação e não porque tais práticas podem contribuir para o autoconhecimento, além de apresentar saberes ancestrais para atuar no mundo contemporâneo.

As técnicas imersivas, principalmente, potencializam ainda mais o resgate dos saberes tradicionais, pois têm como premissa o afastamento da lógica moderna e o propiciar momentos de conexão com a natureza, consigo mesmo e com o outro, conforme a proposta do escritor e ambientalista brasileiro indígena do povo tapuia Kaká Werá Jecupé, fundador do Instituto Arapoty. Por meio dessa organização social e parcerias, Kaká desenvolve desde a década de 90 uma Pedagogia Social inspirada nos saberes indígenas do Brasil, a qual recorre a momentos de imersão com dinâmicas (jogos) para promover integração coletiva e individual (ser humano com o seu interior e com a natureza).

Partindo do princípio que existe uma relação profunda entre natureza, ser humano (indivíduo) e coletivo (pessoas), a vivência que proporciona com grupos baseia-se nos cinco elementos (água, fogo, terra, água e *nhanderekó* - éter) e tem por objetivo desenvolver “conexões com a natureza que nos constitui, a partir da percepção de que somos uma coisa só, que precisamos buscar nossas essências e mergulharmos profundamente na vida que pulsa em nós e no planeta.” (Instituto Elos)

De acordo com Kaká, a experiência na natureza com os cinco elementos, além de favorecer a conexão de cada pessoa consigo mesma e com as outras, permite a reflexão sobre “a importância de resgatarmos nossa humanidade, compreendermos nossa ancestralidade e respeitarmos a mãe terra, o planeta e todo o universo como sagrados para nossa convivência pacífica”. (Instituto Elos)

Portanto, o ambiente educativo inspirado nos saberes tradicionais indígenas provoca uma reflexão sobre como nossos antepassados se relacionavam uns com os

outros e com a natureza, diferente de hoje, no mundo moderno, onde nos tornamos individuais e desconectados da natureza, ou seja, temos uma visão de que o mundo e a natureza são separados de nós. Entretanto, conforme salienta Dickmann e Carneiro (2019, p. 280-281) o ser humano é integrante indissociável da natureza e “transita entre o mundo natural e o histórico-cultural como espaço de sua existência, em diálogo com os outros humanos, ensinando e aprendendo”. Logo, essa relação vai “além da dicotomia homem-mundo e da objetivização cientificista da natureza, em termos de matéria-prima na produção consumista de mercadorias”.

Esse entendimento demanda da educação ambiental e de outras práxis educativas assumir valores éticos na construção de experiências que sejam capazes de promover a religação do ser humano com a natureza, construindo relações responsáveis, sustentáveis e solidárias dos sujeitos com o meio ambiente, pela qualificação da vida planetária. Para isso, um novo modo de pensar a sociedade precisa ser instituído, superando dicotomias reducionistas, o consumismo e padrões de produção insustentável. (DICKMANN; CARNEIRO, 2019, p. 284)

As experiências ou propostas de formação que se amparam na diversidade de relações, de saberes, contextos políticos, sociais e culturais é o caminho para romper o paradigma científico moderno (fragmentado, dicotomizante, reducionista) ao se estabelecer como hegemônico, fazendo surgir uma forma diferenciada de compreender o mundo, refletindo criticamente sobre o avanço da ciência, da tecnologia e as bases em que esses se consolidam. (GUIMARÃES, *et al*, 2010)

A partir dessas reflexões, queremos chamar a atenção para o fato de que, ao não considerar outras epistemologias, o indivíduo se mantém preso em um determinado modo de organização social (armadilha paradigmática), que se alimenta de relações de dominação e exploração, entre os que participam dessa sociedade e com a natureza, perpetuando a crise socioambiental. (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016).

A educação, nesse contexto, de acordo com Leff (2003, p.23) tem como papel fundamental instituir “processos de ‘desconstrução’ do pensado para pensar o ainda não pensado, para desentranhar o mais entranhável de nossos saberes e para dar curso ao inédito, arriscando-nos a desbaratar nossas últimas certezas e a questionar o edifício da ciência.”

Nessa perspectiva, precisamos buscar novos referenciais, abrir-nos para outras leituras de mundo como aquelas das sociedades indígenas, para nos inspirar a compreender de forma complexa a realidade, sermos e agirmos diferente para

transformá-la. Afinal, conforme os apontamentos de Guimarães e Medeiros (2016, p.54) apenas através da reflexão crítica, provocada pela práxis pedagógica fundamentada no coletivo, é possível causar o estranhamento acerca da visão dominante e promover condições concretas e simbólicas de fertilizar e semear uma postura integrativa entre nós e a natureza.

Enquanto educadores ambientais, temos como desafio aprender e ensinar com outras culturas locais e povos do planeta, em situação de igualdade dialógica, para avançar na implementação de princípios e atitudes que valorizem as diferentes formas de conhecimento. É nesse sentido que a proposta teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica tem se constituído como práxis possível para desenvolver este e outros princípios.

De acordo com Mauro, essas são as categorias-chaves envolvidas no processo de desenvolvimento da proposta teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica. Nosso desafio é usar e aprofundar, cada vez mais, essas categorias nos diferentes projetos, estabelecendo uma relação entre elas e os referenciais teóricos outros.

A proposta da nossa experiência formativa *on-line* era chegar ao final com essas ideias mais consolidadas, principalmente os princípios formativos. Na medida em que procuramos vivenciá-los nas nossas imersões, podemos perceber se e como eles estão presentes e qual a intensidade que a experiência nos toca através deles.

Diante disso, antes de apresentar a última noção subsunçora, vamos conhecer, por meio dos relatos, como foi a experiência formativa nos ambientes educativos que subsidiaram a imersão vivencial de cada grupo.

5.2 A EXPERIÊNCIA NOS AMBIENTES EDUCATIVOS DA COMVIVÊNCIA PEDAGÓGICA

Conforme já mencionamos, o ambiente educativo é objeto fundante da ComVivência Pedagógica e, apesar de não ser rigidamente definido em suas características, possui alguns aspectos imprescindíveis, como o contato com a natureza, outras epistemologias, temporalidades e espaço.

Essa pesquisa se diferencia das experiências anteriores, pois lança a possibilidade do *on-line* para o momento preparatório, ou seja, aquele que antecede à imersão. Consideramos esse momento parte fundamental para tornar a experiência significativa, caso contrário, torna-se uma viagem para um lugar distinto daquele onde se vive por um determinado período de tempo, a fim de se divertir, passear, conhecer lugares e culturas diferentes sem nenhuma intencionalidade educativa ou transformadora.

A dinâmica que se institui no ambiente, seja *on-line* ou presencial, se dá com base nos princípios formativos já estudados, pois são eles os provocadores da experiência e que a tornam significativa e/ou transformadora, individual e coletiva. Nesse sentido, apresentamos o relato da experiência no ambiente educativo escolhido pelo grupo de participantes que residem no Brasil, bem como do já pré-definido pelo grupo que estava em Santiago de Compostela.

5.2.1 A ComVivência Pedagógica no Brahmatima Diva

Quem eu era já não sou mais.
Quem Eu Sou, estou me tornando agora.

A imersão no Brasil ocorreu entre os dias 21 e 22 de setembro de 2019 em um sítio situado no município de Itatiaia-RJ. A localização foi estrategicamente sugerida, pois três integrantes⁷² que participaram estavam geograficamente dispersas entre o interior de São Paulo (Taubaté) Baixada Fluminense (Seropédica-RJ) e Vale do Paraíba-RJ (Porto Real). Além disso, uma das integrantes já conhecia o local e sabia que o evento aconteceria na data em que pretendíamos realizar a imersão.

O relato da experiência foi conduzido coletivamente, apresentando as percepções enquanto grupo e depois individual.

⁷² Uma das integrantes não pode participar da imersão vivencial.

Figura 22 - Capa da apresentação do grupo Brasil



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Iniciamos apresentando ao grupo Galícia⁷³ o tema e propósito do encontro, como era a estrutura do ambiente educativo (um sítio localizado na zona rural da cidade, ou seja, afastado da área urbana, cercado pela natureza), bem como os anfitriões e as dinâmicas que compuseram o ambiente.

Desses fatores, podemos destacar o acolhimento dos responsáveis pela casa (mãe e filho), a forma respeitosa como conduziram o trabalho com a ayahuasca e o fato de terem autorizado a nossa presença sem a exigência de ingerir a medicina sagrada⁷⁴; os momentos de interação entre as pessoas presentes (roda de rapé, banho no lago, preparo das refeições, limpeza da casa); o momento que antecede o ritual (denominado de palestra), o qual abarca informações pertinentes a ele, mas também sobre a forma como compreendemos a vida, a influência do medo, do amor, do ego. Além dessas informações e reflexões, falaram sobre outro modo de tratar as emoções, pensamentos e sentimentos, o que nos convida a refletir. Para finalizar, trataram, ainda, de alguns aspectos fundamentados na astrologia.

O fato de duas de nós não terem ingerido a bebida sagrada não comprometeu a vivência, pois a proposta por si só possuía potência propícia a promover mudanças internas. Portanto, não foi preciso tomar a medicina para ter sensações, reflexões,

⁷³ Estamos chamando de Grupo Galícia os participantes da pesquisa que estavam, na ocasião, em Santiago de Compostela.

⁷⁴ Uma das integrantes da pesquisa tinha restrições para ingerir a bebida, pois fazia uso de medicamento controlado na época. Outra integrante realizava um tipo de terapia que poderia ir de encontro aos efeitos da medicina. A terceira integrante tomou a medicina sagrada e ainda fez parte do grupo musical.

visões, revelações, pois a intencionalidade que gira em torno da ritualística conduz as pessoas a um mergulho em si mesmas, há uma potência de movimento interno.

Nessa perspectiva, alguns aspectos chamaram a atenção das três participantes, ou seja, uma percepção comum aos nossos sentidos, a saber:

Figura 23 – Aspectos comuns percebidos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O caminho: percorremos alguns quilômetros pela Dutra, principal rodovia que liga o estado do Rio de Janeiro a São Paulo, em horários diferentes, mas com o mesmo destino. A viagem até o sítio foi tranquila, mas a semana que a antecedeu, nem tanto. Para quem nunca tinha participado de uma experiência como essa houve ansiedade, medo, dúvida. Consciente ou inconsciente nossa mente argumentava contra a vivência. Sofia, mais experiente, nos tranquilizou ao dizer que *é comum sentir um desconforto ao ter que tomar uma decisão como essa, por encarar um evento que nos faz sair da zona de conforto. Isso faz parte do processo. Quem não tem costume trava, desiste, perde a vontade, coragem. O melhor a fazer é ter calma e seguir.*

A chegada: local de fácil acesso, suficientemente afastado do centro da cidade, cercado por natureza. No sítio há uma casa, não concluída. À nossa disposição tínhamos, no primeiro andar, uma suíte (quarto com hospedagem coletiva), duas amplas salas em que o ritual se deu em uma delas devido ao tempo chuvoso, cozinha e um banheiro social. Sofia chegou sexta-feira à noite, foi a primeira de nós a chegar, depois Jeniffer no sábado pela manhã e por fim Cássia, próximo a hora do almoço.

A acolhida: O grupo era composto por aproximadamente 30 pessoas. Na tarde de sábado, quando todas as pessoas já haviam chegado, ocorreu a roda de rapé. Após este momento, tomamos banho e nos vestimos de branco ou com roupas claras, além disso, uma coroa de flores foi um dos acessórios recomendados para usar naquele ritual, especificamente devido à temática (primavera).

Por volta das 20h, durante aproximadamente uma hora, nos reunimos em uma das salas para ouvir instruções do anfitrião sobre a cerimônia, o ser humano, o ego, dentre outros conhecimentos que emergiram das suas experiências com a medicina sagrada. Essa fala criou um clima reflexivo para o ritual que aconteceu em seguida.

Os encontros: Na tarde de sábado o tempo estava nublado, mas agradável. Nós três fomos até o lago. Conversamos como velhas amigas. Abrimos nossos corações, compartilhamos sentimentos, dúvidas, perdas, sofrimentos, momentos difíceis, incertezas. O laço íntimo que estabelecemos virtualmente se manifestava naquele momento, quando confiávamos confortavelmente umas as outras nossas angústias. Expusemos medos que muitos dos nossos familiares e amigos desconhecem. Sem dúvida, um encontro forte, de alma.

Parecia que nos conhecíamos há muito tempo. Percebemos que o processo que vivemos virtualmente proporcionou isso, pois nos vimos presencialmente poucas vezes e mal tivemos a oportunidade de conversar. Nesse sentido, o processo que ocorreu virtualmente foi muito importante para dar sentido, promover acolhimento e se desenvolver com amorosidade nesse encontro. Diferentemente do encontro entre desconhecidos em que no diálogo se descobrem afinidades e se inicia uma aproximação, nós já tínhamos alguma coisa, um vínculo estabelecido. Na véspera trocamos mensagens, ficamos ansiosas, queríamos encontrar logo. Em toda conversa que tivemos sentíamos que algo tocava umas às outras. O relato dos problemas, questões, de alguma forma, ressoava no outro. Havia empatia. *Foi um encontro terapêutico.*

Figura 24 - Aspectos comuns percebidos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Diálogos: além das conversas que estabelecemos entre nós, tivemos oportunidade de dialogar com outras pessoas, completos desconhecidos, mas que por estar ali com o mesmo propósito instituía um interesse comum. Nos diálogos passamos a nos identificar com as outras pessoas. De alguma forma, a fala de um, sua experiência de vida, concepções, contribuía com o outro e vice-versa. Aqui também se estabelece uma troca terapêutica.

Percebemos igualmente que ao sentar-nos em torno de uma fogueira, olhar fixamente para o movimento do fogo, a luz da brasa, a maciez das cinzas, geralmente se institui um diálogo conosco mesmos. Nas diversas experiências imersivas que Mauro já proporcionou em seu sítio, ele pode constatar que *as pessoas tendem a ficar absortas ao olhar para fogueira. Ficam atraídas. Para ele, ela é um canal para a busca pessoal, que permite contemplar o Eu interior. A fogueira também remete à ancestralidade. É uma boa dinâmica de se fazer na ComVivência, justamente por conta dessas possibilidades e porque ela provoca em nós a percepção mais ancestral.* No mundo moderno esse tipo de experiência é cada vez mais raro, por isso é algo forte e contra hegemônico.

A rede: O movimento que se coloca quase que natural entre as pessoas, configura-se numa rede de apoio. Cada um tem uma função, mas esta não é pré-definida por alguém superior. Há uma relação horizontal entre as pessoas que vão agregando como sabem ou podem a serviço do todo. Há também amparo, direção, apoio, não há possibilidade de se sentir ou estar sozinho. Estamos literalmente imersos no coletivo e

por si só, *cada um assume uma posição, escolhe uma função. Entra naturalmente no espírito da coletividade. Quem está ali, simplesmente, está disposto a contribuir.*

O coletivo: No momento em que o ritual acontece não é permitido conversar nem tocar o outro. Cada um passa pelo seu processo “sozinho”. Há apoio dos guardiões (pessoas mais experientes) para todos aqueles que precisarem de qualquer tipo de ajuda. O ritual é realizado à noite (entre 22h e 6h) e conduzido por músicas de diferentes tipos. Na ocasião, havia um grupo de pessoas que organizou uma banda. As pessoas podem ficar deitadas, sentadas, de pé, dançar, ou ficar em torno da fogueira. Elas devem se movimentar como a força⁷⁵ desejar.

Principiantes no processo, percebemos que nesse momento, em especial, *as pessoas tiram suas máscaras. Não há julgamento. Não ficam prestando atenção na roupa do outro, como se porta, como se senta, o que faz, o jeito... As pessoas simplesmente são.* A intencionalidade do lugar proporciona às pessoas serem o que verdadeiramente são, sem vaidade ou hipocrisia e estar presente de corpo e alma, entregues e abertos ao que está acontecendo, sem preocupação com hora, celular, o que fazer amanhã. O desafio é levar e manter isso no dia a dia, assim como ter amorosidade pelas pessoas, olhar para você mesmo e o outro como são. *Tirar a máscara do ego, do egoísmo, do consumo.*

Os saberes: Aprender é algo constante e permanente. Nesse tipo de evento, muito se aprende pelos diálogos, principalmente, sobre os saberes não científicos, ou seja, aqueles que advêm da experiência atrelado ou não a alguma teoria. O fato é que a comunicação entre pares é diversa, pois as pessoas são diversas, mas naquele instante possuem aspectos em comum. Logo, os saberes que se misturam possuem origem e pontos de vistas diferentes, respeitando o valor de cada um.

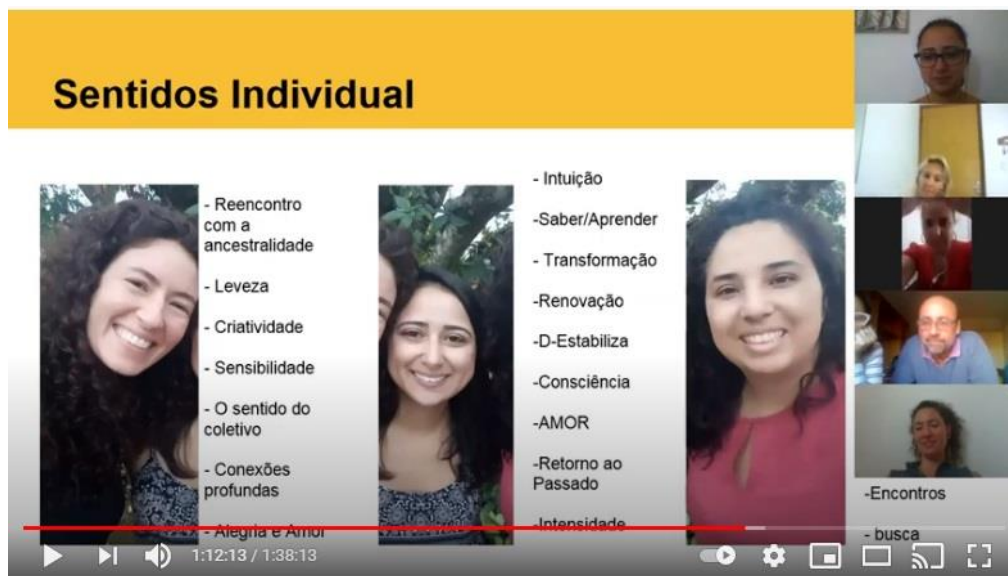
Além desses pontos observados por nós três, havia outros os quais tocaram cada uma de forma mais intensa. O que estamos chamamos de sentidos individuais, na verdade, manifesta-se a cada um de nós como trabalho individual com a medicina, ou seja, quais aspectos da vida fomos convidados a olhar.

Sofia destacou que trabalhou nessa imersão o reencontro com sua ancestralidade. Este processo não foi previamente desejado ou planejado, ele simplesmente aconteceu. Foi o caminho que os diálogos estabelecidos e informações recebidas ao longo do dia a

⁷⁵ O efeito eminente da medicina é chamado de “a força”. Quando as pessoas são afetadas pelo efeito do chá dizemos que ela está na força.

conduziram, ou seja, para um realinhamento quanto à percepção que tinha do assunto e como isso estava refletindo no seu dia a dia atualmente.

Figura 25 - Sentidos individuais



O processo desenvolvido durante o ritual lhe trouxe algumas orientações: levar a vida com mais leveza, ter calma; desenvolver a criatividade a partir da sensibilidade exposta em suas produções; perceber e refletir sobre o sentido de fragilidade enquanto Ser humano.

Ela também foi tocada pela energia coletiva que pairava no ambiente, a relação horizontal e mais amorosa com o outro desconhecido. Percebeu que aflora em nós outras formas de lidar, bem diferente da autoritária ou de dominação que coagimos ou somos coagidos no cotidiano da vida moderna. Há uma conexão profunda com cada entidade viva, estabelecendo uma relação mais equilibrada nas relações.

As emoções que vibraram nela ao final de um encontro como esse são de alegria e amor. Certamente contagiada por um estado de leveza e contentamento, Sofia deixa o sítio com a sensação de ter sido transformada e sentia-se feliz, de verdade, por isso ter ocorrido. Partiu com o semblante tranquilo após ter lidado com questões profundas. A limpeza pelo caminho do amor tem a habilidade de fazer isso com as pessoas.

Jeniffer lembrou que no começo da formação sentiu necessidade do grupo que permaneceu no Brasil viver, também, uma experiência de imersão, a qual *a priori* não iria acontecer. De fato, este movimento apesar de parecer complementar, se torna imprescindível à formação na perspectiva da ComVivência Pedagógica. O que de fato

se constatou é que não é possível deixar a um lado um dos aspectos, a teoria ou a imersão. Ambos são necessários.

Também considerou um momento de aprendizado e forte transformação individual. Antes e durante o ritual trabalhou a imagem que cria das outras pessoas a partir do ego, em especial de seus pais. Apesar de não ter ingerido a medicina, conforme dito anteriormente, como desdobramento do processo terapêutico iniciado por outra via⁷⁶ trabalhou durante a imersão a releitura sobre a relação que tinha com seus pais. *Uma chave virou (como resultado de um processo, não como um milagre) e eles se tornaram outras pessoas e isso transformou quem eu sou e a relação que estabelecia com a minha família.*

Em um curto espaço de tempo, profundas transformações ocorreram, pois estava aberta, disponível para receber novas informações. Nos encontros interno e externo, ou seja, *se entender dentro de você e com a ajuda do outro*, ora desestabiliza (faz questionar e agora, para onde vou?), ora estabiliza (mostra um novo caminho com lucidez) nossas emoções, sentimentos, questionamentos, visões.

A consciência da própria história e de outras pessoas que fazem parte dela fez aflorar amor-próprio e pelo ser humano, pela terra, pelo planeta. Essa vivência nos coloca em “estado de graça”⁷⁷, algo em nós se transforma, ficamos diferentes e, até mesmo as pessoas, que não participaram da experiência ou nem sequer sabem que a realizamos, percebem isso.

No retorno ao passado, de forma respeitosa e cuidadosa, tomo consciência de que não estou sozinha no mundo. *Há uma força, de várias pessoas, que vieram antes.* A partir desse despertar não há como seguir sem reconhecer, tomar essa força e agradecer⁷⁸. No dia seguinte, quando ocorre a partilha das experiências pessoais, tudo que sentimos se confirma, estamos juntos, conectados. Sempre que precisarmos de algo existe alguém que nos ampara. Em tempos de pandemia recordo dos abraços, coração com coração, em postura de encontro com a essência do outro.

Cassia usou da palavra revolução para expressar o caminho em direção à mudança pessoal que começara naquele momento. Durante o ritual viu um pequeno

⁷⁶ Desde o final de 2018 iniciou terapia holística. Na época da imersão estava em meio a um processo com Barra de Access. Uma técnica que, por meio de toques terapêuticos em pontos específicos da cabeça, elimina os arquivos mentais que já não fazem sentido. Após uma sessão, são atingidas frequências cerebrais da mente desperta, da física quântica.

⁷⁷ Uma pessoa que está em estado de graça vive na amizade e amor de Deus. Sente-se plena, feliz com o que é e com o que tem. Sente imensa gratidão pela vida, por tudo que foi e por tudo que é.

⁷⁸ Faz referência ao mantra “entrego, aceito, confio e agradeço”.

escorpião e ao procurar saber o significado desse animal descobre uma relação entre vida e morte. Alguns dizem que a experiência com a medicina sagrada é uma pequena experiência de morte, lúcida. Portanto, não trata da morte física, mas a morte de crenças estabelecidas com base num determinado padrão (ciência moderna). Após vivenciar uma experiência como essa nunca mais somos os mesmos e tampouco sabemos quem seremos. Apenas nos damos conta de que quem somos está se dando no agora em um caminho sem volta. Ou seja, somos convocados a nos reconhecer no agora e, já não é possível retornar àquele que éramos antes dessa vivência.

A conversa com cada pessoa presente possibilita a troca de saberes, mas principalmente aprender sobre nós mesmos. O que o outro diz aciona um botão que avisa: “pare, reflita sobre isso!”. Nesse processo há um entrelaçamento entre diálogo interno e externo.

Numa experiência muito particular⁷⁹, Cassia percebeu que existe uma conexão profunda entre todos os seres, que ultrapassa esse plano material e, quiçá, esta existência. Acreditamos e agimos, cada vez mais, como seres individuais, mas essa não é a nossa verdadeira natureza. A sensação de que conhecemos alguém de outra vida, por exemplo, é legítima.

Para Cássia foi um divisor de águas estar presente naquele ambiente de encontros e buscas. Sentiu-se segura e teve confiança de abrir-se a, numa próxima experiência, receber a medicina. Foi importante para que perdesse o medo do desconhecido.

Conforme podemos perceber a experiência atravessa cada um de nós de forma ímpar e os impactos advindos dela reverberam por tempo e práticas não mensuráveis. Uma delas está no laço fraternal que se iniciou e se mantém até hoje pelas afinidades que vão se revelando.

A conclusão que chegamos é a de que se institui um divisor em nossas vidas que não nos permite mais dizer sermos as mesmas de antes, mas também não podemos afirmar ao certo em quem nos transformamos. Apenas, que quem somos vai se dando no agora.

⁷⁹ Cassia levou um presente para alguém que não conhecia. Teve uma intuição e que saberia quem era a pessoa quando a visse.

5.2.2 A ComVivência Pedagógica no Caminho de Santiago

É pela experiência do processo que o sujeito se transforma.

Grupo Galícia

A ComVivência Pedagógica no Caminho de Santiago foi apresentada no oitavo e último encontro *on-line* da formação dos Educadores Ambientais. A proposta desse item, é narrar o que foi compartilhado pelos participantes da pesquisa que percorreram o caminho francês⁸⁰ entre os dias 20 e 26 de setembro de 2019, destacando nuances das consolidações teórico-práticas a partir da experiência que naquele momento estavam compartilhando, mas ao mesmo tempo sendo ressignificadas pelos sujeitos que realizaram o caminho e, de alguma forma, encontrando ressonância nos demais que viam e ouviam.

Figura 26 -Tela inicial da apresentação⁸¹



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

⁸⁰ O caminho de Santiago é composto por um conjunto de rotas. Por isso, existem diferentes possibilidades de peregrinação. O caminho mais popular é o Francês, com quase 800 Km entre Saint-Jean-Pied-de-Port, na França e Santiago de Compostela - Espanha. O grupo optou por percorrer os últimos 114,9 km desse percurso.

⁸¹ A apresentação foi conduzida por Mauro e Noeli. Ângela e Luciana deixaram sua constituição para o final. Vale ressaltar que os slides utilizados pelo grupo na apresentação constitui parte do diário de campo da pesquisa de Noeli.

Antes de iniciar o caminho os integrantes relataram que sucedeu uma preparação, a qual demandava adquirir a credencial para percorrer o trajeto (a Compostela), planejar as paradas para dormir, calcular quantos quilômetros seriam percorridos por dia, munir dos equipamentos próprios e necessários a este tipo de atividade como roupa, sapato, mochila, cantil, mapas, dentre outros. Além disso, no primeiro dia, seguindo a tradição, foram até a Catedral de Santiago de Compostela “abraçar” o santo Santiago e fazer um pedido.

Ao longo do trajeto foram muitos momentos apenas cercados pela natureza, cheio de árvores. Uma oportunidade para se conectar com o Eu interior à luz do sol forte, ao som do vento, da chuva, do canto dos pássaros, da respiração e do próprio passo. Além disso, estabelecer uma comunicação outra com o ambiente externo.

Noeli relata que o *“apelo maior que a ComVivência pedagógica traz é exatamente os momentos em que atravessávamos os bosques, era o que mais impactava. Recebíamos uma energia diferente. As árvores se comunicam com a gente, de alguma forma. A gente recebe essa energia que elas passam”*⁸².

Figura 27: As árvores como testemunha de quem atravessa o caminho



Fonte: arquivo pessoal

⁸² Este e outros relatos de Noeli, no momento da apresentação do ambiente educativo, são parte do conteúdo registrado no seu diário de campo. Diante disso, poderá ser usado em sua tese (em fase de elaboração) uma vez que o caminho de Santiago constituiu a primeira etapa do seu campo de pesquisa, previsto no projeto aprovado para o doutorado sanduíche, no estudo do ambiente educativo para a ComVivência Pedagógica.

Fez parte do caminho o cansaço, o esforço para andar, subir escadas, enfrentar sol e chuva, ou seja, receber e aceitar a natureza como ela se manifesta. Sem resistência, o caminho ensinava ao grupo a se perceber com detalhes, bem como os sons, cheiros, cores e sensações que estão presentes na essência de cada um e do lugar. Apesar de mudar o ritmo da caminhada, a cor do céu, temperatura do ar, encharcar roupas e sapatos, o grupo percebeu que *chuva é só chuva!* Além disso, depois de dois dias em tais condições, foram presenteados com um gentil arco-íris em uma pequena vila.

Os vilarejos ao longo do caminho são lugares parados no tempo e no espaço que reúnem pessoas de diferentes nacionalidades. Como recintos de passagem, as poucas pessoas que ali residem são acolhedoras e trazem como costume desejar “*bo camiño*” aos peregrinos. Cuidam com esmero de cada trecho que passa à sua porta, cultivando frutas e flores em seus jardins.

O fato de passarem pelos povoados provocou algumas reflexões nos integrantes. Dentre elas, *sobre a ideia de tempo, em que passado e presente coexistem na modernidade, e o cuidado com o caminho interno. Afinal, quanto temos silenciado a mente e a voz deixando a escuta e a observação imperar?*

Nesse processo, intencionalmente, andaram sem pressa e por longos períodos praticaram o silêncio para aguçar outros sentidos. Movimento que instigou cada um a seguir ao encontro de si, de sua essência. Por outro lado, também destacaram o encontro com a diversidade humana.

Peregrinos de todos os cantos do mundo, com crenças e objetivos variados estavam ali. Noeli, explica que o caminho possui uma antiga relação com a religião católica. Por isso, muitos dos antigos viajantes tinham objetivos espirituais ao realizar o trajeto, o qual tem sido praticado há séculos como um caminho propício à ascensão espiritual pela sacralidade do lugar, “*orações, capelas, pedras, bosques, oferendas fazem parte do percurso com a antiga intenção de viver religiosamente*”. Entretanto, com a modernidade egocêntrica (ou seria auto centrada e desconectada do mundo, dos outros?) percebe-se que muitas pessoas passam desligadas de si e não percebem a energia que esses elementos podem transmitir. *Perdem possibilidades de conexões metafísicas.*

Atualmente, ainda é considerado um espaço sagrado, cheio de mistério e histórias, mas são diversos os motivos e estilos que levam cada um a percorrê-lo. Um espaço multicultural compartilhado que nos instiga a pensar no outro: *quem é este que passa sorrindo ou com pressa...?*

Mauro salienta que *“pode haver uma ideia equivocada de que as pessoas que se propõem a realizar essa experiência são diferenciadas, ou seja, pessoas ‘iluminadas’*, naturalmente bondosas, espiritualizadas, simples, positivas, tranquilas etc. De fato, predominam atitudes de solidariedade entre as pessoas, mas ainda se notam posturas individualizadas, as quais se manifestam com muita clareza nos espaços compartilhados. Portanto, *a expectativa de viver uma experiência coletiva, na solidariedade coexiste com uma forte individualidade. Esse é um aspecto que precisamos refletir.*

Sem perceber, os participantes foram evidenciando mais aspectos externos no início do caminho. A beleza exuberante da natureza atravessou fortemente os cinco sentidos. Até que em um determinado momento, Noeli intui estar pouco atenta ao Eu interior. *“O caminho faz isso, dá tempo para pensar e se mobilizar para dentro e para fora, para fora e para dentro. Algo mais profundo permeia tudo, mesmo quando muitos peregrinos não percebem”*. Aqui retomamos a questão do tempo. É fundamental termos tempo para parar, ir e voltar, se perceber, se perder e se encontrar e nesse exercício se transformar em profundidade com respeito e calma.

Na percepção de Mauro, *“o tempo na experiência do caminho, talvez, tenha sido o elemento mais significativo que um ambiente educativo proposto pela ComVivência apresenta, pois quem caminha sete dias, mais de cem quilômetros, rompe com o tempo da modernidade, do cotidiano comum a todos nós. Habituar-se a outro tempo é um dos condicionantes mais impactantes de uma vivência diferenciada”*.

Dentre as possibilidades de instituir ambientes educativos nessa perspectiva, ressaltamos que neles o tempo está a serviço do lugar e por isso se torna farto e leve, oposto à forma como está imposto hoje. *Ver o dia começar, o sol nascer todas as manhãs, muda o dia!*

Entretanto, não só a beleza perpassa aos olhos dos peregrinos. A dor também faz parte do processo. Mesmo diante do corpo cansado e pés machucados, se deixam levar pelo seu movimento e sensações. Aprendem a confiar no caminho. Dedicam o tempo humano a ele. Experimentam conexões com o olhar da alma. Registram na epiderme e no íntimo os limites e as capacidades da dimensão humana. *Rompe com a modernidade. Restaura o divino da vida.*

Todas essas constatações se deram de forma singular e subjetiva pelos sujeitos exatamente por Ser como são e terem percorrido o caminho exatamente da maneira como foi, sem pressa. Para Noeli, as reflexões afluíam nos momentos de meditação

em movimento⁸³. Segundo Osho, “a meditação é, em sua essência, a arte de se manter alerta a tudo o que acontece dentro e fora de você”. Portanto, não se trata da falta de pensamento, ao contrário, é um estado de consciência ativa. Ao adquirir essa capacidade, nossa consciência se aprimora dia a pós dia e passa a centrar-se com mais facilidade no interior.

O mais importante é estar constantemente observando, não esquecer de que está observando... observando... observando. Pouco a pouco, conforme o observador vai se firmando, tornando-se mais estável, mais firme, uma transformação acontece. As coisas que ela estava observando desaparecem. Pela primeira vez, o próprio observador torna-se aquele que é observado. Você chegou finalmente em casa.

(OSHO, 2007)

Em seu movimento, Noeli, só observa, sente e ouve num constante até que a mente aquieta e atinge um nível de conexão necessário para nos nutrir. Estado que a modernidade nos impede de acessar com seu ritmo acelerado e com aparatos tecnológicos cada vez mais presentes, comenta Mauro⁸⁴.

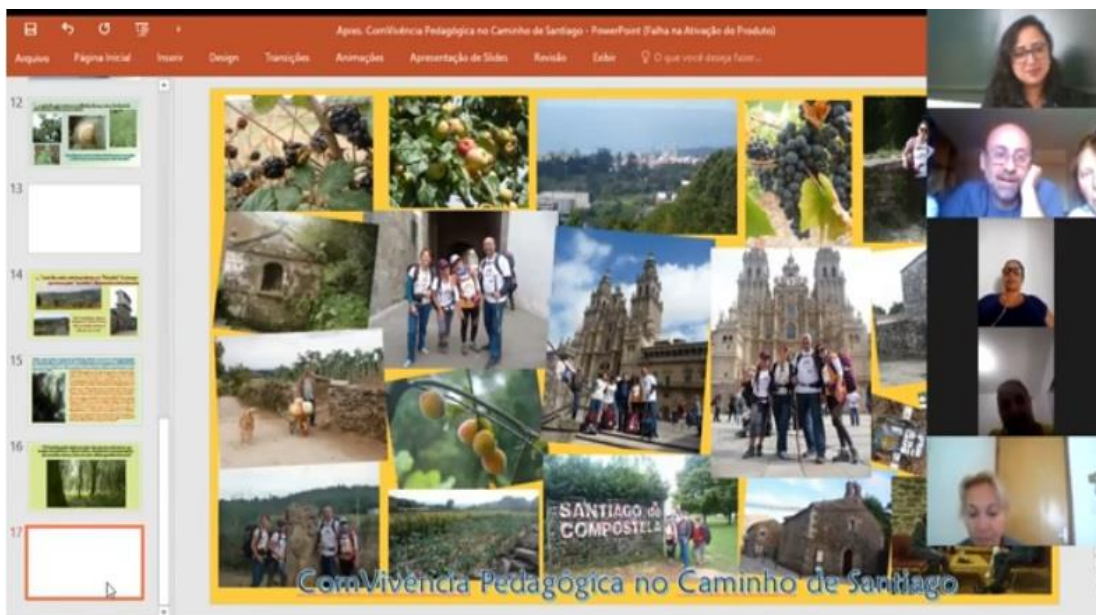
Assim, ratificamos que as atividades de meditação dialogam perfeitamente nesses ambientes educativos, pois são provocadores de mudanças internas. O tempo dedicado a essa prática é fundamental para se conectar e passar a observar a totalidade e o todo em si mesmo de uma perspectiva diferente. A própria observação muda tudo. Pouco a pouco, [...] os pensamentos começam a mudar determinado padrão. (OSHO, 2007).

A experiência atravessou cada um de forma única. Nitidamente ainda impactados por ela, concluíram que o *estar disponível, se propor viver outro tempo, se abrir para o novo*, além de *se preparar intencionalmente para a construção de sentidos* são elementos constituintes de um ambiente educativo proposto pela ComVivência Pedagógica, o qual se dá por meio de uma experiência. Vivenciar a experiência em sua potencialidade e se abrir, conscientemente, para os sentidos que emergem ao longo do processo, são o que a torna significativa.

⁸³ Também conhecida como meditação ativa, a prática baseada na perspectiva de Osho envolve movimento, dança, respiração, catarse, além do silêncio e da inatividade. Os asanas do yogasutras de Patanjali também são outro exemplo.

⁸⁴ Os aparatos tecnológicos foram utilizados apenas para o registro de imagens, pois a comunicação por meio desses dispositivos, intencionalmente, foi descartada.

Figura 28 - Mural de fotos



Fonte: arquivo pessoal

Imagens em mural, selecionadas pela Noeli e vídeo⁸⁵ feito por Ângela também com imagens, mais poesia e música, encerram a partilha da vivência com alegria, emoção e gratidão à companhia uns dos outros, “*as reflexões provocadas, ensinamentos, amizade, a vontade de caminhar juntos na mesma direção!*” A todas as pessoas, aos animais, às frutas e paisagens do caminho e de Santiago de Compostela.

A partir dos relatos, percebemos algumas pistas que contribuem para a prática proposta Com Vivência Pedagógica, a saber:

- **Preparação:** essa se dá em dois aspectos, o primeiro pela formação teórica e o segundo pela integração (para imersão), que pode ser virtual ou presencial, entre as pessoas que vão participar. Aqui se desenvolve relações no espírito da horizontalidade, da amorosidade e solidariedade.
- **Ambiente natural:** o ambiente físico tem como característica a mínima intervenção do ser humano sobre a natureza, ou seja, o mais natural possível cercado por árvores, lagos ou rios, sem aglomeração de pessoas,

⁸⁵ O vídeo (6:13) produzido por Ângela trazia imagens selecionadas por ela ao som das músicas “Do lado esquerdo do peito” recitado por Bráulio Bessa, “Tocando em Frente” e “Ando devagar porque já tive pressa” de Almir Sater e Renato Teixeira, e Canção da América de Milton Nascimento.

poluição visual e auditiva. Essa configuração tem como finalidade aproximar Ser humano e natureza estabelecendo uma comunicação outra com o ambiente externo.

- **Coletividade:** apesar dos processos ocorrerem no interior de cada um, eles acontecem no coletivo, ou seja, no percurso até a imersão (carona) ou da própria imersão (caminho de Santiago), no acolhimento, no preparo do alimento, da mochila, na partilha da experiência, nos diálogos. Recorre-se à potência do coletivo para transformar.
- **Alimentação:** as refeições têm por característica a simplicidade; a base de fruta, legumes, verduras e grãos. Portanto, pauta-se em um tipo de nutrição saudável, de fácil preparo, armazenamento e consumo. Além disso, está associado a ideia de purificação do corpo para mantê-lo mais sutil e com disposição. Portanto, evita-se a ingestão de carne, refrigerante, produtos industrializados e outros alimentos ricos em açúcar, sal ou gordura saturada.
- **Conectividade:** requer desenvolver uma postura aberta, receptiva ao novo. Saímos da zona de conforto. Superamos o medo do desconhecido e nos permitimos estar naquele ambiente pelo tempo determinado sem pressa de retornar as atividades do cotidiano. Aqui cabe complementar com a indicação de práticas de meditação e abster-se totalmente do uso de tecnologia para perceber e provocar mudanças internas.
- **Intencionalidade:** a experiência deve ser vivida, ao menos, com intenção de transformação (individual e coletiva), a partir das dinâmicas de (re)conexão, expansão da consciência/liberação do ego. Uma oportunidade de rever as posturas individuais no modo de vida da modernidade.
- **Choque de realidade:** apesar do pouco tempo, de fato, a vivência foi uma imersão significativa. Um tempo outro foi vivido, diferente do cotidiano. Permanecemos sem aparatos tecnológicos (celular), estabelecemos outras relações, experimentamos outras situações de forma intensa.
- **Sacralidade:** presença de elementos sagrados que permitem conexões transcendentais. Respeito a todas as entidades vivas como parte e parcela do Supremo. Não há adoração a algo que se coloca como superior em um

altar, mas o divino está em cada um de nós e na natureza, outra dimensão do sagrado. A religiosidade é algo individual, mas este tipo de vivência nos convida a criar um ambiente dotado de uma dinâmica que rompe com o ser individual.

- Ancestralidade: o fogo, como espelho do nosso interior e um portal ao que veio antes de nós, provoca percepções ancestrais. É uma técnica pouco realizada atualmente nas nossas cidades e modos de vida.
- Solitude: desenvolver a capacidade de transformar angústias em reflexões, olhando para si e observando pensamentos, sem julgamentos, estar e aceitar seu próprio corpo, deixar cair máscaras, condicionamentos, padrões estabelecidos pelos excessos do ego.
- Temporalidade: tudo é relativo e provisório. Uma atividade que está sujeita às limitações do tempo passado causa depressão, enquanto o olhar em demasia para o futuro gera ansiedade. Viver o tempo presente, aceitar a dinâmica natural das coisas, do lugar, torna-o prolongado e calmo.
- Observação/Superação: aprender a lidar com o que é ou com o que se apresenta abstruso: dor, medo, dúvidas, impaciência, condutas, pensamentos, ou seja, tudo aquilo que traz desconforto e, geralmente, não enfrentamos por orgulho, comodismo ou simplesmente por não perceber que pode lidar com tais questões numa perspectiva diferente.
- Compartilhar: o que temos essencialmente de melhor: escuta, amor, abraço, zelo. Provocar bons sentimentos, alento para corpo e alma.

5.2.3 Narrativas de (trans)formação como construção e si e de sentidos

A vida é movimento e transformação. Há sempre certo nível de tensão para que novos significados possam fluir. A mesma tensão que desorganiza também organiza, gerando caos ou criatividade, alienação ou sabedoria.

Rogério Thaddeu

As motivações para desenvolver uma pesquisa podem ter origem diversas. Particularmente, ousaria dizer que essas motivações nascem do entrelaçamento de três dimensões, conforme explicitado no texto introdutório dessa tese: a pessoal, a profissional e a acadêmica.

Tanto o processo de formação *on-line* quanto a imersão vivenciada pelo grupo no Brasil e em Galícia, contribuíram de forma significativa e singular para transformar cada participante.

Sofia, por exemplo, refletiu sobre o quanto foi significativo o escrever sobre si (história de vida), reconhecendo como um processo de autoconhecimento, na medida em que sentimentos, experiências, vivências suas foram transformadas em palavras. Depois disso, ter de passar para o papel ou digital e ainda expressar o que escreveu/esquemmatizou para outras pessoas, de forma que entendam, foi algo profundo, como uma terapia. Nesse contexto, Cunha (1997 apud FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 118) alerta que a recuperação histórica dos sujeitos os leva a lidar com emoções, sentimentos, perdas, alegrias, acrescentando que o trato narrativo dos dados precisa ser canalizado para os objetivos a que se propõe.

Esse movimento de construção de narrativas, Josso (2004, p. 39) considera como uma “atividade psicossomática que pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referências⁸⁶.” Isso significa que ao escrever memórias, escolhas são feitas a partir das recordações e referências que tivemos e tais registros “servem como material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”. (PERES et al, 2009, p. 153)

De fato, a questão do autoconhecimento ou “caminhar para si” (JOSSO, 2004) é um movimento que faz parte da pesquisa-formação, mas vale ressaltar que ele não se dá isoladamente, mas *no processo formativo que é coletivo*. Assim, individual e coletivo são caminhos que se entrecruzam no processo de formação que tem uma dinâmica própria, a qual se dá no mundo, ou seja, em sociedade, entre sujeitos imersos em uma cultura.

Marcuse (2018, p.198) salienta que “esse retorno a si abre ou recaptura uma nova dimensão da mudança social. Esta dimensão é aquela da subjetividade e da consciência dos indivíduos [...] que (em massa ou como indivíduos) se mantém agentes da mudança histórica”. Então, as experiências forjadas *ajudam a nos conhecer e expor o conhecimento que estamos construindo. Ao compartilhar esse conhecimento de autoformação* (tanto teórico quanto prático), *a gente também contribui para a formação do outro*.

⁸⁶ Consiste numa “dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”. (JOSSO, 2004, p. 40).

Assim, eu e outro são alternados na construção de sentidos de si, do/com o outro, do/com o todo, da formação, enquanto pesquisadores e ao mesmo tempo educadores. Ambos se fundem em um mesmo sujeito e objeto da formação. Eis a ideia do professor-pesquisador, enquanto aquele que aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende (NÓVOA, 2004). Por isso, *é uma metodologia apropriada para a pesquisa na área da formação*⁸⁷, pois o ato de educar se dá justamente no encontro com o outro e pela questão da alteridade.

Outro aspecto observado nas trajetórias pessoais foi o fato de estarmos em contato com a natureza desde a infância. Particularmente, hoje compreendo que o movimento de ir para lugares cercados pela natureza, por si só, é uma atitude de reconexão, pois estar em contato com o que é natural espontaneamente muda nosso estado vibracional. No caminho de Santiago, Noeli nos lembra de que todo o tempo o ambiente troca energia conosco, permitindo enaltecer nossa *postura conectiva* interna e externa.

Dentre as práticas mais comuns nos ambientes educativos, destaco o movimento de interiorização (popularmente conhecido como meditação) no qual, por meio do pensar com grande concentração nos reconectamos com nosso íntimo possibilitando-nos recuperar nossa própria força vital. Se no “silêncio” habitam todas as respostas, quanto mais abirmos espaço para diminuir a agitação da mente, ou seja, mais escutarmos aquilo que quer se comunicar através de nós, teremos a oportunidade de transformar nosso estado vibracional para aquilo que almejamos. E o que almejamos se não a mudança ou compreensão de nós mesmos?

A semente da transformação está em todo processo profundo de aceitação do ser natural (OSHO). Portanto, todo movimento de encontro com o natural é um reencontro com nossa essência. Reconhecê-la e aceitá-la possibilita o nosso crescimento.

Na coletividade esse processo se potencializa. Afinal, precisamos reconhecer que todas as pessoas passam por momentos conflitantes, pois somos vulneráveis. Perceber a vulnerabilidade no nosso íntimo e, conseqüentemente, olhar para nossas fraquezas, para os pontos que precisamos resolver ou lapidar faz parte do processo evolutivo da humanidade. Mas, é preciso ter coragem para olhar para dentro de si e compreender que os momentos ruins também fazem parte de nosso viver, assim como olhar para o outro e saber que ele é singular em sua diferença. Neste sentido, o que nos

⁸⁷ Formação para Josso (2004) é como uma busca da arte de viver em ligação e partilha.

autoriza a julgar os demais como melhores ou piores, estabelecendo padrões comparativos?

Além disso, cabe salientar que não precisamos suportar em silêncio e sozinhos qualquer tipo de situação. Nunca estivemos tão conectados e desconectados ao mesmo tempo. Atualmente, temos a possibilidade de nos comunicarmos com qualquer pessoa na hora que quisermos, entretanto, para muitos de nós, mostrar as próprias deficiências ou fraquezas, é extremamente doloroso, e preferimos nos manter numa comunicação superficial. De fato, existem diferentes instâncias de comunicação entre as pessoas e o que queremos provocar com esse texto é uma reflexão.

Conhecemos várias pessoas próximas de nós ou, talvez, nós mesmos passamos por momentos difíceis e não compartilhamos, pois não queremos ser vistos como fracós, frágeis ou vulneráveis. Mas, por que isso acontece? Estamos na Era da comparação. Temos acesso a pequenas parcelas, virtual⁸⁸, da vida alheia por meio das redes sociais. Assim, criamos idealizações da vida, geralmente (muito) feliz, do outro, pois poucos dividem momentos difíceis de sua caminhada, suas emoções e perdas que fazem parte da batalha diária. A ausência de empatia desperta uma tristeza crônica, pois nos leva a crer que experimentamos sozinhos sentimentos e emoções negativas.

Nesse movimento nos privamos da troca, do afeto e da cura, pois se pessoas sofrem sozinhas e em silêncio, não há possibilidade de aprender junto. Nesse sentido, é importante criar espaços de troca com outras pessoas. Construir a possibilidade de abertura para o outro de modo que seja possível falar o que se sente, o que se passa em nós, sem julgamento. Trocar com outros em quem se confia e que também estão dispostos a se reconhecerem vulneráveis torna-se um processo de cura para todos.

Estas constatações ressoaram externamente enquanto estudante de pós-graduação que pôde cocriar sua pesquisa com outros estudantes e orientador. Instaurar a generosidade em um processo que tantas vezes é solitário foi essencial para perceber no caminhar, modificações internas como acreditar em si mesmo, seguir a intuição, aceitar que percalços, incertezas, mudanças fazem parte e podem ser superados com mais leveza, e ser infinitamente grata por toda oportunidade de “dar passagem a outras formas de vida, numa reinvenção de si, na produção de um coletivo mais saudável”. (PERES, *et al*, 2009, p. 155).

⁸⁸ Aqui retomamos o conceito de virtual apresentado por Levy (2010). Virtual não é oposto de real, mas sim ao atual. Virtual vem do latim *virtus*, que significa força, potencial, o que pode vir a ser. O virtual é uma extensão natural do real, e é basicamente uma transformação daquilo que é atual em algo potencial.

Desse modo, enquanto sujeito-pesquisador, pude aprender e compartilhar um pouco sobre cibercultura, compreendendo melhor seus fenômenos para além do senso comum; elucidar a ambiguidade das tecnologias, algo presente e fundamental para pensarmos no campo da educação; trabalhar com recursos tecnológicos; aprofundar conceitualmente nos princípios da ComVivência Pedagógica; refletir sobre formação de professores/educadores, especificamente para trabalhar com as questões socioambientais, dentre outros aspectos compartilhados.

A experiência formou educadores ambientais *eticamente indignados*, ou seja, cientes das injustiças e frente a elas termos a possibilidade de nos tornar mobilizadores criativos de novas realidades, sermos capazes de promover estudos (análise e escuta) dos povos conectados com a natureza mudando, aos poucos, a ordem social e cultural disjuntiva e opressora para a lógica do pertencimento, do fazer parte do todo por meio de relações dialógicas e conectivas.

Dentre as possibilidades de transformação que dialoga com as premissas epistemológicas desse trabalho, evidencio a necessidade de alterar radicalmente crenças e padrões de comportamento e pensamento estabelecidos pelo paradigma do medo, da exclusão e da ilusão para o paradigma do amor à natureza, ao próximo, a criatividade, ao tempo livre, à receptividade, tranquilidade e alegria abundante em vez do barulho constante da produção, do trabalho alienado, do lazer direcionado e da interpretação de papéis sociais. (MARCUSE, 2018, p.198-199).

Conforme Marcuse (2018, p. 199) salienta, se a raiz da repulsão a uma mudança historicamente possível está nos próprios indivíduos, precisamos começar por nós mesmos, nos questionando diariamente sobre como nos sentimos, qual o nosso propósito ou por que estamos caminhando em determinada direção, por que fazemos algo de um determinado jeito e não de outro, como nos relacionamos com o outro e com o mundo. Estabelecer uma comunicação interna para escutar, perceber e aceitar as questões que nos afligem da forma mais verdadeira possível.

Desse modo, acreditamos que quando nos dispomos a viver uma imersão em algum processo, especialmente aqueles que ocorrem em ambientes naturais, algo acontece em nosso interior que, certamente, será refletido em nosso exterior. Portanto, os sentidos pessoais e coletivos atribuídos a essa vivência estiveram pautados em uma (trans)formação individual no coletivo (transformar e ser transformado) que modificou essencialmente o Ser. Entretanto, esse processo só foi possível mediante a proposta

formativa *on-line* que fomentou um ambiente educativo repleto de (novos) saberes, encontro, amorosidade, diálogo e reciprocidade.

De tal modo, também foi possível ressignificar toda uma trajetória (pessoal, acadêmica e profissional) por meio dessa experiência que nos atravessou, *desestabilizando criativamente* certezas arraigadas e propagadas pelo mundo moderno. Passamos a refletir coletivamente e compreender a realidade de outra forma, sobretudo, respeitando e aceitando tais possibilidades sem julgamento.

Conforme dissemos anteriormente, a intencionalidade implicada na proposta educativa da ComVivência Pedagógica requer romper com a racionalidade do paradigma hegemônico, mas para que isso ocorra é necessário considerar e valorizar outras epistemologias. Portanto, não há transformação sem *reflexão crítica* sobre as restrições, a verticalização, a normalização, ou seja, a padronização nas relações humanas.

Na luta pela conquista da liberdade e do respeito, apenas uma *transformação intencional* é capaz de tornar o sujeito de sua própria história, sem a ameaça da exclusão por ter escolhido um caminho outro, uma forma emancipada de viver e estar no mundo.

É com base nesses princípios, que permearam a formação *on-line*, a imersão e os momentos posteriores a esse encontro que sigo no movimento permanente de (trans)formação individual, mas no coletivo.

A ORDEM DO INACABAMENTO

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Paulo Freire

Ciclos têm começo, meio e fim. O ano de 2020 foi atípico para muitas pessoas, quiçá, todas aquelas habitantes do planeta Terra. Para mais ou para menos, fomos impactados com questões individuais e coletivas, forçados a expandir nossa consciência ou sofrer as consequências da negação de algo dentro e fora de nós que requeria mudanças de comportamentos, hábitos, crenças, vibração, paradigma existencial.

Padrões são constituídos pela repetição de uma determinada ação ou pensamento, ou seja, um mesmo comportamento que se torna um hábito e, portanto, nos coloca em um modo de atuação mecânico, em que o sempre o mesmo se apresenta. Na atual circunstância, aquilo que podemos chamar de normal, já não nos serve mais. Para alterá-lo é preciso estar aberto, disponível a uma reprogramação de pensamentos, sensações, visões. Esse processo é constante e se dá em etapas ou ciclos permanentemente ao longo da vida. Ainda não sabemos se o ano de 2020 trouxe o fim ou começo de um ciclo, mas inevitavelmente marcou a vida de cada um, na medida de sua disponibilidade a se abrir.

Nesse contexto, em que estamos neste mundo em transformação, tomando como princípio fundador da vida a interação, o sujeito está imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam. Assim, conforme Bakhtin (1986), ao produzir linguagem, o homem produz a si mesmo e é por ela produzido, manifestando o seu caráter inconclusivo. Atrelado a essa ideia, Paulo Freire (1996) salienta que o inacabamento do ser humano faz parte de sua existência.

Como essa pesquisa está diretamente associada à minha percepção e trajetória pessoal e profissional, bem como dos acontecimentos históricos, em escala local e global, compreendo o ato de pesquisar como uma experiência que me interpela de tal forma que muda intimamente minha compreensão sobre o mundo, não apenas de forma teórica, mas sobre a existencialidade, nossas relações, os sentidos que damos para tudo que é vivo e coabita este planeta.

Em especial, quando recorro à perspectiva da pesquisa-formação, constato que por sua forma de se desenvolver deixa explícitas possíveis transformações no âmbito acadêmico, mas ao considerar nossas histórias de vida também transformamos e somos transformados pela pesquisa em formação.

Portanto, inferimos que uma pesquisa que se realiza pautada em uma experiência de vida também se apresenta inconclusiva. Afinal, a partir de um sujeito dialógico e crítico imerso na história, que faz e refaz o mundo e que modifica as suas condições de existência por estar permanentemente em processo de busca, tudo que produz é inacabado, pois é influenciado pelas circunstâncias, pelas relações entre sujeitos e na interpretação dos enunciados. (FREIRE, 1996; BAKHTIN, 1986)

Assim, no decorrer dessa investigação me transformei em outro ser humano, ainda e possivelmente para sempre, inconclusivo. Talvez essa seja a maior contribuição que a pesquisa, no nível pessoal, trouxe para mim, a consciência dessa inconclusão. E, em consonância com uma perspectiva crítica de educação ambiental percebo a minha corresponsabilidade na instituição de processos educativos que anseiam na prática, permanentemente, por mudança. Nas palavras de Freire (1996, p.34), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Ao estar ciente de que somos seres abertos à procura, curiosos, inacabados, mas programados para aprender, podemos ir além dos obstáculos ou do discurso fatalista do fracasso. Exatamente por ter essa perspectiva que o percurso instituído nessa pesquisa se deu em meio a idas e vindas, bloqueios, desvios, dificuldades, inseguranças, escolhas, apoio. Aspectos que dão movimento à elaboração de uma tese que é vivida e não automaticamente produzida, conforme salienta Freitas (2002, p.88) “a natureza do trabalho acadêmico determina boa parte das situações que vivemos na época da tese e as exigências emocionais que se nos apresentam”.

Retomando as colocações expostas na introdução desta tese recorro ao sentido do caminho como uma escolha e ao fato, no qual acredito, que no trajeto as incertezas são trabalhadas para alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, primeiramente procuramos evidenciar a base teórico-metodológica da pesquisa, ou seja, aporte que permitiu apresentar teoricamente as possíveis aproximações sobre educação ambiental e educação on-line, bem como as contribuições práticas por meio de uma metodologia pautada na formação dos sujeitos.

No campo teórico da educação ambiental percebemos a preocupação real com os rumos da estrutura social moderna, principalmente no que diz respeito ao avanço

tecnológico e suas implicações na educação e nas relações entre homens e entre ser humano e natureza. Revela-se uma urgência em promover propostas mais radicais de formação no âmbito formal e não-formal que reflitam criticamente sobre a realidade e proporcionem modos diferentes de pensar, agir, estar no mundo, ou seja, que sejamos capazes de promover transformações, mesmo que pequenas, mas significativas.

Um caminho possível que apontamos é justamente resgatar aspectos relacionados à ancestralidade, religiosidade e às relações coletivas para que todos os que se afastaram do seu Eu mais profundo, se reconectem com sua essência mais genuína, mais natural.

Reestabelecer o sentido da vida e compreender o seu verdadeiro propósito requer uma comunicação íntima, perguntar diariamente como você se sente, falar consigo mesmo, perceber sentimentos, acolhê-los como estão e seguir o dia. Ter clareza para lidar com as questões sobre o que está sentido, principalmente aquelas que configuram momentos difíceis, de fraqueza, é abrir espaço para a vulnerabilidade inerente ao ser humano que está em constante aprendizado e aceitação de si e do outro.

Reconectar-se requer primeiro perceber-se desconectado e em seguida ter coragem para refletir e agir sobre algo ou sobre si em busca do novo, desconhecido, mas necessário. Isso se refere ao nascimento de um ser que em um tornar-se contínuo vai se fazendo diferente, e, ao desempenhar papéis sociais (filho ou filha, pai, mãe, irmão, irmã, educador) se percebe mais consciente e comprometido com o todo. Em meio a tudo isso se dá conta da necessidade de responsabilizar-se pela mudança interna, ancestral e também pelos aspectos externos que dizem respeito ao lugar e todas as implicações disso.

Esse movimento se depara com forte resistência para se desenvolver em uma sociedade que se caracteriza como individualista, utilitarista, reducionista, com relações hierarquizadas e de dominação. Por isso, mudar de vida e transformar o mundo implica em perceber, primeiro, em esfera individual, mas num processo global, a desordem das múltiplas relações que estabelecem hoje o padrão social da civilização.

Um dos vieses do padrão civilizatório que atentamos nessa pesquisa é decorrente do progresso da internet e das tecnologias. Procuramos elucidar a ambiguidade que se faz presente, principalmente, em processos formativos. Portanto, reconhecemos que, entre os que usam essas tecnologias, há pontos favoráveis e desfavoráveis nos diferentes usos das interfaces digitais. No desenvolvimento de nossa pesquisa, tivemos o intuito de trazer à tona esses dois aspectos, expondo uma experiência profícua como a que tivemos

oportunidade de vivenciar. Entretanto, mostramos que ao longo das trocas e discussões no grupo, foi possível reconhecer, também, situações contrárias.

Assim, desvelamos que as interfaces podem beneficiar e fortalecer a comunicação entre sujeitos com interesses e preocupações comuns estabelecendo uma rede de informações e conhecimentos com potencial para alcançar e aproximar pessoas geograficamente dispersas. Quando superada a perspectiva de usabilidade restrita (repositório de conteúdo) ou perversa (*fake news*, pedofilia) das práticas pedagógicas via internet, as possibilidades giram em torno de uma lógica mais democrática, autônoma e diversificada em relação aos modos de interação e diálogo.

No que diz respeito à educação, reconhecemos as potencialidades das novas ambiências formativas, do aprender e ensinar em rede, ou seja, de outra forma de se apropriar e compreender as práticas comunicacionais e educacionais que constrói o conhecimento em diferentes tempos e híbridos espaços.

Em relação aos achados da pesquisa, que corroboram com as reflexões teóricas e metodológicas projetadas, reforçamos a escolha por um entre vários caminhos possíveis manifestando a ordem do inacabamento, pois o mundo vivido pelo pesquisador, que vai além do conteúdo intelectual, busca alcançar um conteúdo afetivo-emocional que é específico para uma determinada pessoa ou grupo. Por sua natureza inconclusiva, os dados se tornam fragmentos de um tempo vivido, subsidiados por determinados autores e escritos por um pesquisador em diálogo com outros pesquisadores em um constante processo de transformação.

O processo formativo com os educadores ambientais trouxe para além das noções subsunçoras apresentadas no corpo da tese, sentidos que não podem ser mensurados ou descritos. O conteúdo afetivo-emocional que se entrelaça ao conteúdo intelectual pode, até mesmo, ser descrito e analisado, transformado em categorias, reflexões, inferências. Entretanto, aquilo que de fato nos tocou e que compõe parte deste conteúdo fica registrado no subconsciente, nas emoções, nas sensações, na nossa história como pessoa e educador(a).

Dentre o que foi possível narrar, focamos nas possíveis contribuições desta pesquisa para o desenho que vem sendo constituído pelo grupo GEPEADS, coordenado pelo professor Mauro Guimarães, sobre a abordagem teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica. Em suma, primeiramente, nos conectamos às possibilidades que a virtualização dispõe para a formação na perspectiva da ComVivência Pedagógica, no que se refere à parte teórica, aproximação de pessoas, diálogos, cocriar saberes,

produção e difusão do conhecimento, acesso a diferentes dispositivos digitais, sistematização de informações, dentre outras, mas sempre atreladas à imersão vivencial. Essa, por sua vez, se constitui em torno de princípios formativos, os quais sustentam atividades diferenciadas do nosso modo de viver no sentido daquilo que nos automatiza, afasta de nós mesmos. O movimento que se estabelece nessas práticas gera e alimenta o ambiente educativo, a fim de proporcionar uma experiência significativa e desenvolver a potência do educador ambiental como um Ser que dinamiza movimentos contra hegemônicos.

É importante ressaltar que o que mobilizou a construção desta tese, ou seja, o tema no qual se debruça esteve, desde o princípio, relacionado às concepções e anseios de um coletivo. Ainda que cada um contribua com sua singularidade, o caminho que percorremos leva a um lugar comum. Portanto, não se trata de uma pesquisa isolada e de propriedade do pesquisador, mas o que se desenhou aqui coaduna com as demais produções de um grupo. Esta produção teve como objetivo primário contribuir com a sistematização de um modo da ComVivência Pedagógica acontecer.

A partir desse importante esclarecimento, os estudos teóricos que realizamos, tanto sobre educação ambiental quanto sobre tecnologias e educação on-line, permitiram compreender o cenário da investigação. Nosso desafio foi apresentá-los de forma contextualizada e articulada, com base no que os autores dizem sobre as possibilidades e os limites desses campos de saberes.

Dentre as descobertas, sinalizamos que, apesar da ambiguidade e controvérsias expostas, as atividades formativas em educação ambiental ao utilizar interfaces digitais como outra forma de estabelecer as interações entre os indivíduos, e não como repositório ou exposição de conteúdo, são profícuas.

O conhecimento teórico sobre a perspectiva crítica da educação ambiental é fundamental para contribuir com as práticas de educação *on-line* que pretende valorizar aspectos individuais e coletivos nas estratégias de formação. Nesse sentido, a partir de abordagens didáticas pautadas em princípios participativos constatamos que a racionalidade instrumental pode ser rompida e transformações podem ser vislumbradas.

Além disso, podemos inferir que o uso de tecnologia em processos formativos permite a aprendizagem compartilhada, ou seja, produções construídas coletivamente pelos integrantes e o alcance de pessoas com ideias, inquietações, pretensões comuns, as quais, por estarem geograficamente dispersas, não teriam a possibilidade de instituir movimentos de sinergia para defender causas ou enfrentar momentos de crise. O

potencial democrático das redes pode e deve ser utilizado por aqueles que pensam e fazem a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967).

Tomar com criticidade os potenciais tecnológicos da comunicação deveria ser um dos pilares da educação básica, assim como a educação financeira, política, ambiental, ancestral, em saúde, plurirreligiosa, dentre outras. Enquanto não compreendermos como verdadeiramente se dá a configuração da sociedade moderna, com suas características, seus erros e acertos, assim como o papel da educação, estaremos fadados a fazer um uso limitado ou equivocado das redes. Ou seja, reforçaremos o modo de vida vigente ao dedicar tempo demasiado às telas nos afastando cada vez mais da natureza, pois manter as pessoas ignorantes quanto a essas questões, por gerações, é infinitamente lucrativo ao sistema, na medida que condiciona e mecaniciza as relações a ponto de eliminar o pensamento crítico que seria capaz de proporcionar escolhas mais livres. Aqui se abre um leque de possibilidades investigativas.

Portanto, inferimos que a prática da ComVivência Pedagógica não é, de modo algum, a salvação de qualquer crise. Precisamos compreender que os movimentos de resistência sempre existiram e precisam persistir para que mudanças, mesmo que pequenas, ocorram. Instituir outra racionalidade demanda tempo, estar aberto ao novo exige muita coragem em escala individual e coletiva. Sem a perspectiva coletiva nenhum processo de transformação global pode avançar.

Atrelado a esse conhecimento, a partir dos relatos das experiências que cada grupo vivenciou, outro elemento que nos pareceu comum e essencial para constituir uma ComVivência Pedagógica está intimamente relacionado ao tipo de consciência/pensamento que acessamos e assumimos, ou seja, uma qualidade psíquica que transcende o corpo/mundo material e está diretamente relacionado à face mística/espiritual da vida. Face essa que, infelizmente, em uma sociedade materialista como a nossa em que bens materiais, poder, são mais importantes do que a qualidade da relação com o outro, não é valorizada por uma grande parcela da sociedade.

Colocar em exercício os princípios formativos (reflexão crítica, postura conectiva, indignação ética, desestabilização criativa e intencionalidade transformadora) requer de nós ultrapassarmos o que já conhecemos, a forma como estabelecemos nossas relações com o planeta e com tudo que faz parte dele, principalmente nós mesmos. Essa compreensão requer um salto quântico, ou seja, um salto energético/vibracional de um nível mais baixo para um mais alto do que nossos cinco sentidos podem apreender.

A visão de que o ser humano está desconectado da natureza, de que ela não é só o local onde habitamos, mas aquilo que conecta comigo mesmo e com uma dimensão de mim que é transcendente – espiritual, é uma característica fundamental e necessária para a constituição de um paradigma na contramão do moderno vigente. Esse aspecto comum aos integrantes do grupo emerge nas entrelinhas de nossas falas e só é perceptível aos que são capazes de sintonizar uns com os outros certamente porque possuem padrão da consciência semelhante.

Portanto, o que mais chama nossa atenção na experiência e que contribui para o campo da educação ambiental, especificamente, nos processos formativos, sejam eles formais, não formais, informais, é a concepção que o formador tem para formar e ser formado. Além disso, o aporte teórico e as atividades práticas devem considerar e estar em harmonia com a consciência mística/espiritual da vida.

O desafio de finalizar o que não se finaliza é deixar o campo aberto para outros pesquisadores que venham somar com a ComVivência Pedagógica. Ao compartilhar suas narrativas de experiências, seguramente, aspectos cada vez mais comuns vão emergir, além de outros fundamentais e inovadores, pois a cada pesquisa com imersão vivencial é um devir.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia, M. SILVA, Danilo G. A educação a distância e a formação on-line: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p.499-514, abr.-jun., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-39-143-499.pdf>> Acesso em 20 abril 2020.

ALVES, Iris Rianne Santana. FARIA, Diogo Cesar Lagroteria O. GOMES, Moises Barbosa. Utilização de jogos educacionais da fauna amazônica ameaçada de extinção na formação de multiplicadores ambientais. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

ANDRADE, Celena C. HOLANDA, Adriano F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**. Campinas, n 27, v. 2, p. 259-268, abril - junho 2010.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2013.

AVELAR, Marcilene Calandrine de. SILVA, Marilena Loureiro da. ARAÚJO, Maria Ludetana. Desafios e perspectivas da educação ambiental na formação docente. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

AZEVEDO, D. S. de. FERNANDES, K. L. F. Educação Ambiental na escola: um estudo sobre os saberes docentes. **Educação em Foco: revista de educação**. v.14, n.2, set/fev/2009/2010. p. 95-119.

BACCI, Denise de La Corte. *et alii*. Ambientalização curricular e cultura da sustentabilidade na universidade pública: pluralismo e diversidade na educação ambiental. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2a. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi, São Paulo: Hucitec, 1986.

BAPTISTA, Clara dos Santos. BENITES, Sandra. SÁNCHEZ, Celso. Interculturalidade e educação ambiental: Possibilidades e desafios com a cultura Guarani Mbyá. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 20 set. 2019.

BARBOSA, L. M. M. ; [FARIA, Jeniffer de S.](#) ; SOUZA, M. A. ; SALGADO, E. C. V. C. Acessibilidade na Educação a Distância: possibilidades tecnológicas para estudantes

com deficiência. In: Andreza Regina Lopes da Silva. (Org.). **Experiências Significativas para a Educação a Distância**. 1ed. Ponta Grossa: Atena, 2019, v. 2, p. 181-189.

BRAGA, Denise B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BARRAL, Beatriz Souza. et al. Significados sobre a educação do campo nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list/> Acesso em: 20 set. 2019.

BAUMAN, Zigmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BENAC, Raquel dos Santos Moniz. SANTOS, Laísa Maria Freire dos. Possibilidades para o enfrentamento das Mudanças Climáticas na perspectiva da Educação Ambiental: buscando o diálogo entre docentes em ciências e pesquisadores em ecologia. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list/> Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3 ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

CALIL, Ana M G C. NASCIMENTO, Ely S. **Professor, Criança, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Taubaté, UNITAU, 2011.

CAMARGO, Daniel Renaud. ROCHA, Joyce Alves. PEREIRA, Celso Sánchez. Educação Ambiental de Base Comunitária no Vale do Jequitinhonha: Uma Articulação entre a IAP de Fals Borda e a Abordagem Temática Freireana. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list/ Acesso em: 20 set. 2019.

CAMPOS, Daniela Bertolucci de. CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. [Empoderamento e educação ambiental: estabelecendo relações](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list/> Acesso em: 20 set. 2019.

CANDIDO, Rejane Leal. MATTIOLI, Camila Kazumi Kitamura. KATO, Danilo Seithi. As Discussões Acerca da Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável na

Perspectiva Intercultural: análise da produção acadêmica a partir do banco de teses do projeto EArte. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

CAPRA, F.; STEINDL-RAST, D. (com Thomas Matus). **Pertencendo ao universo: explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade**. Editora: Cultrix, 1991.

CARVALHO, Isabel C. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

CARVALHO, Isabel C.. O Sujeito Ecológico: a formação de novas identidades culturais e a escola. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene. (Org.). **Práticas coletivas na escola**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8680/2/O_sujeito_ecologico_a_formacao_de_novas_identidades_culturais_na_escola.pdf> Acesso em: 28 mar. 2018.

CARVALHO, Jaciara de S. **Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela internet**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011a.

CASTOR, Katia G. Educação Ambiental na Umbanda. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

CASTRO, Emanuelle Maria Gomes. GOMES, Raimunda Kelly Silva. Percepção sobre educação e sustentabilidade dos discentes do curso de engenharia ambiental da universidade do estado do Amapá. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

CHIBENI, Silvio S. **Introdução à filosofia da ciência**. Unicamp, Textos didáticos. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/cienciaorigens.pdf>> Acesso em 8/12/2020.

COLAGRANDE, Elaine Angelina. LEITE, Luiz Omir de Cerqueira. FARIAS, Luciana Aparecida. Educação ambiental e futuros professores de química - uma discussão sobre representações e propostas didáticas. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

COSTA, Cristiana Marinho da. FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. ANDRADE, Vladimir Lira Veras Xavier de. Tendências da produção científica na interface da formação de professores e educação ambiental. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

CRUZ, Dulce M. A potencialidade educacional e dialógica da videoconferência na EAD. In: **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

CRUZ, Evandro C. A da. **Pedagogia Decolonial do Santo Daime: referências à psicoativação em ambientes educativos**. 2019; Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

CRUZ, Evandro Cesar Azevedo da. GUIMARÃES, Mauro. O encontro epistemológico e a Chave de Harmonia: A juventude urbana do Santo Daime e suas interações na educação formal. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

DICKMANN, Ivo. CARNEIRO, Sônia M. M. Paulo Freire a Formação de educadores ambientais. **Revista Cocar**. Belém, V.13. N.25, p. 278 a 306 – Jan./Abr. 2019.

FARIA, J. de S. Programa de Educação Ambiental no licenciamento: retrato de um processo de construção metodológica. Dissertação (Mestrado em Educação). UFJF, 2014. 148f. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/778/1/jenifferdesouzafaria.pdf> Acesso em: 5 nov. 2016.

FARIA, Jeniffer de S. CRISTÓVÃO, Elaine Coelho. Um olhar crítico sobre as tendências em educação ambiental frente à crise do capital. **Anais VIII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental - EPEA**, Rio de Janeiro, Julho, 2015a. Disponível em: < http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/137.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

FARIA, Jeniffer de S. Metodologia Ativa de Aprendizagem na Educação a Distância: notas sobre a formação do professor. In: III Simpósio Internacional de Inovação em Educação, 2015, Campinas. **Anais III Simpósio Internacional de Inovação em Educação**. Unicamp: LANTEC-FE-UNICAMP, 2015.

FARIA, Jeniffer de S.; ALMEIDA, A. L. ; MONTEIRO, Patrícia O. . O plágio na EaD: reflexões pertinentes a partir das colocações dos discentes. **Educação no Século XXI: Educação Superior**. 1ed. Belo Horizonte: Poisson, 2018, v. 6, p. 140-147.

FARIA, Jeniffer de S.; MACHADO, S. A. . Contribuições da Aprendizagem Baseada em Problemas para a formação do mediador. In: Problem Based Learning International Conference, 2016, São Paulo. **Anais Problem Based Learning International Conference**. São Paulo, 2016.

FARIA, Jeniffer de S.; MARCON, K. J. . Feedback na Educação a Distância: ferramenta para a aprendizagem. In: 25º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2019, Poços de Caldas. **Anais 25º CIAED**. Poços de Caldas, 2019. p. 1-10.

FARIA, Jeniffer de S.; MIRANDA, D. R. Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso na EaD: um relato de experiência sobre a formação do pedagogo. In: XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais XII EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 21872-21882.

FARIA, Jeniffer de S.; PINTO, J. de O. ; RAYMUNDO, R. S. Atividades Avaliativas na Educação a Distância: possibilidades e limites dos recursos moodle. In: Andreza Regina Lopes da Silva. (Org.). **Experiências Significativas para a Educação a Distância**. 1ed. Ponta Grossa: Atena, 2019, v. 2, p. 110-117.

FARIAS, Luciana Aparecida. MARTORANO, Simone Alves de Assis. [O desafio das questões etnicorraciais e a educação ambiental na formação de professores: um estudo de caso](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

FERRAZ, Ismael R. **Teleconferência**. Monografia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003. 66f.

FERREIRA, Maria da C. A. A pesquisa e o itinerário investigativo em espaços multirrefenciais. **Revista Observatório Palmas**, v.5, n1, p.74-93, jan.-mar. 2019.

FERREIRA, Robson da Costa. GOMES, Raimunda Kelly Silva. Educação ambiental holística: a formação inicial de professores amazônicos amapaenses, Macapá-AP. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

FIGUEIREDO, Maria L. *et al.* (Orgs.) **Educação para Ambientalização Curricular: Diálogos necessários**. São José: ICEP, 2017.

FIGUEIREDO, Tainá Figueroa. ANDRADE, Daniel Fonseca de. SANTOS, Laísa Maria Freire dos. A educação ambiental no ensino superior: a inserção disciplinar nos cursos de graduação da universidade federal do estado do rio de janeiro (UNIRIO). In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

FREIRE P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora civilização Brasileira; 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo Paz e Terra, 1997. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp->

[content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf](#)> Acesso em 15 jan 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Baktin, psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

FREITAS, Cilene de Souza Silva. LOPES, Eliene dos Santos. PINTO, Benjamin Carvalho Teixeira. [Percepção Ambiental: um olhar de estudantes da baixada do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e problemas socioambientais do cotidiano](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

FREITAS, H.; JANISSEKMUNIZ, R.; ANDRIOTTI, F. K.; FREITAS, P.; COSTA, R. S. Pesquisa via Internet: características, processo e interface. **Revista Eletrônica GIANTI**, Porto Alegre, 2004, p. 1-11. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_140_rev_eGIANTI.pdf> Acesso em 8 dez 2020.

FREITAS, Lilliane M. GHEDIN, Evandro L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015, p. 111-131. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1929/1966>> Acesso em: 20 mar. 2020.

FREITAS, Maria E. de. Viver a tese é preciso: reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **Revista de Administração de Empresas - RAE**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 88-93. Jan./Mar. 2002.

REITAS, M.T.M. et alii. O Desafio de ser Professor de Matemática Hoje no Brasil. In FIORENTINI, D. NARACATO, A.M. (org). **Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP, 2005.

FRIGOTO, G. CIAVATTA, M. Educação Básica na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 24, n. 82, abril 2003. p. 93-130.

GARRIDO, Luciana dos Santos. MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. [Educação ambiental na formação docente: o que discutir?](#) In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

GRANIER, Noeli. **Experiências de “Comvivência Pedagógica” a Partir de Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais**. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: Philippe P. Layrargues. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. 1ªed.Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a, p. 25-34.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004b.

GUIMARÃES, Mauro (org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma a ação**. Campinas, Papirus, 2006.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Mauro. Abordagem relacional como forma de ação. In: _____. **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Campinas-SP: Papirus, 2020.

GUIMARÃES, M.; MEIRA, P. A. C. Há rota de fuga para alguns, ou somos todos vulneráveis? A radicalidade da crise e a educação ambiental. **Revista eletrônica ensino, saúde e ambiente**, v. 1, p. 21-43, 2020.

GUIMARÃES, M.; GARNIER, N. B. ; KLEIN, A. L. . Educação Ambiental na “ComVivência Pedagógica” do Caminho de Santiago. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 9, p. 1-12, 2020.

GUIMARÃES, Mauro. GRANIER, Noeli B. Educação Ambiental e os Processos Formativos em Tempos de Crise. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1574-1597, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/22304/22531>> Acesso em: 20 mar. 2019.

GUIMARÃES, Mauro. MEDEIROS, Heitor Q. de. Outras epistemologias em educação ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **Revista do PPGEA/FURG-RS**. Ed. Especial, julho/2016, p. 50-67.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidade planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HERNÁNDEZ, Julieth Alexandra Reina. *et al.* [Educação ambiental en un programa de licenciatura en química: un análisis interpretativo](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** – EPEA. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

JESUS, Marilena Cordeiro Fernandes de. BISSARO, Maria Nilda. [Educação ambiental: um estudo sobre sua aplicação junto aos acadêmicos do curso de pedagogia da faculdade vale do Cricaré \(FVC\), São Mateus, ES](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** – EPEA. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAYRARGUES, P. P.. LIMA, G. F. da C.. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: **VI Encontro Pesquisa e Educação Ambiental** – EPEA. Ribeirão Preto: EPEA, set. 2011.

LEFF, Enrique (org.) **A Complexidade Ambiental**. Blumenau, Cortez/Edifurb, 2003.

LEROY, Jean-Pierre. PACHEGO, Tania. Dilemas de uma educação em tempo de crise. In LOUREIRO, Carlos F. B. LAYRARGUES, Philippe P. CASTRO, Ronaldo S de. (Orgs). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LONGAREZI, Andrea Maturano. SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

LONGO, Gabriela Rodrigues. Educação Ambiental e valores na formação continuada docente. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** – EPEA. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos F. B. Educação Ambiental e “Teorias Críticas”. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Campinas-SP: Papirus, 2020.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Ana Catarina Lima de Oliveira. CUSTÓDIO, Rubiana Passos. NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira. [Educação ambiental na perspectiva de docentes das redes pública e privada de Aracaju/SE](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** – EPEA. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

MEDEIROS, Ranlig Carvalho de; PINTO, Benjamin C Teixeira; SALVADOR, Daniel Fabio . Percepção de Professores-cursistas em Formação Continuada de Biologia Sobre a Colaboração em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. **EAD em Foco**, v. 10, p. 22, 2020.

MAESTRI, Rita de Cassia; MINDAL, Clara B. Metodologia de História de Vida: a história de vida profissional de uma pessoa surda. **Anais XI EDUCERE**, Curitiba, PUC-Paraná, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10114_5383.pdf > Acesso em 16 jan. 2020.

MARCUSE, H. “Ecologia e crítica da sociedade moderna”. Trad. Fernando Bee. Dossiê Herbert Marcuse, Parte 2. **Dissonância: Revista de Teoria Crítica**, v. 2, n. 1. 2, p. 190-203, junho de 2018.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MELO, André C. *et al.* [“Se acabar o Rio, a comunidade acaba”: saberes e vivências que inter cruzam os sujeitos e a Biodiversidade em um território quilombola do semiárido Baiano](#). In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** – X EPEA. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

MELO, André Carneiro. BARZANO, Marco Antonio Leandro. Saberes da biodiversidade: tecendo trilhas e traçando os caminhos que atravessam a escola e o Sertão In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** – EPEA. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list/> Acesso em: 20 set. 2019.

MENDES, Conrado, M. A pesquisa on-line: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Revista digital Hipertextus**. n. 2, jan. 2009, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume2/Conrado-Moreira-MENDES.pdf>> Acesso em 8 dez. 2020.

MENDES, Regina Rodrigues Lisbôa. SOARES, Viviane de Mendonça. SOUZA, Daniela Almeida de. [Educação ambiental na formação inicial e continuada de professores: duas experiências no estado do Rio de Janeiro](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** – EPEA. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

MILL, Daniel. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. In: SOTO, U. MAYRINK, MF. GREGOLIN, I. V. (Orgs.) **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.29-51. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-03.pdf>> Acesso em: agosto 2019.

MODESTO, Mônica Andrade. ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. A dimensão ambiental da história na bncc para os anos iniciais e as implicações para a formação docente. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

MODESTO, Monica Andrade. ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. [Considerações sobre formação ambiental na formação do pedagogo mediante o ensino de história: emergências de discursos docentes da UFS](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

MOREIRA, Carla A. SILVA, Rosana Louro Ferreira. Produção de significados a partir de rodas de conversa: a promoção de espaços dialógicos como estratégia para formação continuada em educação ambiental. . In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

MORIN. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G. de; et al. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 6. ed. Lisboa: Europa-América, 1999.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNHOZ, Regina Helena. SANTOS, Edvana Tabora dos. [Educação Ambiental e Formação de professores: abrangência desse tema nos EPEAS](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

NASCIMENTO, Luanne Michella Bispo. ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. Formação continuada em educação ambiental: uma investigação das produções nas nove edições do EPEA. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

NOTALGIACOMO, Emilia Arthur. CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva. [O currículo paulista e as abordagens da relação homem natureza](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/search/ Acesso em: 20 set. 2019.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.). **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NOVOA, A. Prefácio. JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Franciane Torres dos Santos. **ComVivência Pedagógica no Quilombo Santa Rita do Bracuí: outras epistemologias no processo formativo de educadores ambientais**. 2019; Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEROS, Ricardo. **A Pedagogia Indígena de Kaká Werá é parte fundamental do GSA**. In: Instituto Elos. Disponível em: <https://institutoelos.org/a-pedagogia-indigena-de-kaka-wera-e-parte-fundamental-do-gsa/> Acesso em: 9 jan 2021.

OSHO. **Meditação: a primeira e última liberdade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

PASIN, Elizabeth Bozoti. BOZELLI, Reinaldo Luiz. **Interdisciplinaridade e Educação Ambiental: discursos no âmbito de uma Licenciatura em Ciências Biológicas**. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** – EPEA. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

PASSOS, Letícia. Pesquisa mostra que 86% dos brasileiros têm algum transtorno mental. **Revista Veja** – on-line. 31 jul. 2019. Disponível em: Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/saude/pesquisa-indica-que-86-dos-brasileiros-tem-algum-transtorno-mental/> Acesso em 8 jan 2021.

PAULON, Gabriel dos Santos. et al. **A interdisciplinaridade na formação inicial de professores: um estudo de caso a partir da transposição do rio Piumhi**. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** – EPEA. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

PENELUC, Magno da Conceição. MORADILLO, Edilson Fortuna de. Educação ambiental crítica e pedagogia histórico crítica: uma sintonia possível para a formação de professores crítico-dialéticos. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental** – X EPEA. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

PERES, Lúcia Maria Vaz; MANCINI, Flávia Griep; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Resenha “Experiências de vida e formação”, de Marie-Christine Josso. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 152-156, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/01/resenhaval-1.pdf> Acesso em 12 jan. 2020.

PERRELLI, Maria A. de S. et al. Percursos de um grupo de pesquisa formação: tensões e (re)construções. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr.

2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/14.pdf>> Acesso em 12 dez. 2020.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Śrī Īsopaniṣad**. 8 ed. São Paulo: Brahktivedanta, 1986.

PUCCI, Bruno. Da ambivalência da educação a distância: reflexões. In: **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

QUEIROZ, Edileuza D. de; PLÁCIDO, Patrícia, de O. Um olhar para a formação de professores a partir da Educação Ambiental Crítica. Anais: **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012.

RIBEIRO, Rodrigo Williams da Silva. GOMES, Raimunda Kelly Silva. As percepções dos discentes de ciências naturais como pilar para uma educação ambiental holística na Amazônia amapaense. . In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

RODRIX, Zé. **Gerações**. Rio de Janeiro: Som Livre: 1974. LP Globo de Outro. Lado 1, Faixa 4, 2:53.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SANTAELLA, L. **Linguagens Líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. 3ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

SANTOS, Débora G. G. dos. **A relação entre o sentimento de pertencimento e a educação ambiental**. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, UFRRJ, Seropédica, 2018.

SANTOS, Edméa. **Educação online: Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente**. 354 f. tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa. MADDALENA, Tania L. ROSSINI, Tatiana S. S. Diário Hipertextual on-line de pesquisa. In: COUTO Edvaldo. PORTO, Cristiane. SANTOS, Edméa. (Orgs.) **App-Learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

SANTOS, Katia Diniz Coutinho. BITTAR, Wanessa Dose. BARRA, Regina Ferreira. Educação Ambiental: perspectiva contemporânea de ensino e aprendizagem. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017a. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

SANTOS, Thais Mendes dos. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. SILVA, Silvana do Nascimento. Concepções sobre educação ambiental na formação inicial de professores. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017b. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

SANTOS, Wanessa Kamily Bezerra dos. CAVALCANTE, Edneida Rabelo. FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Prática de ecologia e vivências participativas: um olhar para a formação de professores de biologia. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

SANTOS, Williams dos. ROCHA, Florisvaldo Silva. A pesquisa-ação como ferramenta da prática pedagógica nos cursos pedagogia: um olhar sobre a formação de pedagogos no que se refere a educação ambiental. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Historias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Carolina Andrade da. et alii. A estética na educação ambiental a partir de experiências em uma trilha interpretativa com educadores ambientais. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019b. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

SILVA, Eliane M. **Vida e Morte: o homem no labirinto da eternidade**. Tese (doutorado). São Paulo: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, 1993. 245f, Disponível em: <<https://www.cpei.ifch.unicamp.br/pf-cpei/%20/SilvaElianeMourada.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2020.

SILVA, Ellen F. G. da. SANTOS, Suely E. de B. Fenomenologia existencial como caminho para pesquisa qualitativa em psicologia. **Rev. Nufen: Phenom. Interd.** Belém,

n.9, v.3, p. 110-126, set. – dez., 2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v9n3/a08.pdf>> Acesso em 9 de dez. 2020.

SILVA, Dayane dos Santos. CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Ambientalização na universidade: um estudo sobre teses e dissertações em educação ambiental – primeiras aproximações. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

SILVA, Marco *et al.* **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010a.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *online*. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. n. 3, jan/jun/2010b. p. 36-51. Disponível em : <https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/educacao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf> Acesso em: 12 de nov. 2019.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

SILVA, Marco. Promover inclusão social na cibercultura e educar em nosso tempo. In: **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. REALI, Aline M. de M. R. MILL, Daniel. (Orgs). São Carlos: EdUFSCar, 2014b.

SILVA, Nathália Formenton da. SILVA, Rosana Louro Ferreira. RANCURA, Kátia G. de Oliveira. Fauna silvestre do Parque Estadual das Fontes do Ipiranga (PEFI): diagnóstico com professores da educação básica para a construção de um processo de formação em educação ambiental. In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019a. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

SIQUEIRA, V. Tempo e Espaço – Modernidade Líquida. **Colunas Tortas**. Dez. 2016. Disponível em: <<https://colunastortas.com.br/tempo-e-espaco-zygmunt-bauman/>> Acesso em 13 jan 2020.

SLONSKI, Gladis Teresinha. Et al. [Contextos e usos da categoria “armadilha paradigmática” nas pesquisas em Educação Ambiental em periódicos da área no período entre 2006 e 2016](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

SOUZA, E. C de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n.11, jan./abr. 14568 2006, p.22-39. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2020.

SOUZA, Jessica Prudencio Trujillo. BARBOSA, Glaucia Soares. A Dimensão Econômica da Educação Ambiental: reflexões dos docentes participantes de um curso de formação continuada. In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Juliana Rezende. ALMEIDA, Maria Carolina de. ANDRADE, Winis Henrique Rodrigues de. [Representações sociais de meio ambiente e seu impacto nas concepções de educação ambiental de licenciandos em ciências biológicas de uma universidade pública](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

VALENTIN, Leirí. CARVALHO, Luiz Marcelo de. [A produção acadêmica em dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores em educação ambiental: considerações panorâmicas](#). In: **Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora, 13 a 16 de ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/list> Acesso em: 20 set. 2019.

VALENTIN, Leirí. CARVALHO, Luiz Marcelo de. A formação discursiva no campo da pesquisa em formação continuada de professores em educação ambiental. . In: **Anais X Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – X EPEA**. Aracajú, 1 a 4 de set. 2019. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/list/> Acesso em: 25 set. 2019.

ZUIN, Antonio. PESCE, Lucila. Razão instrumental, emancipação e formação online de educadores. In: **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.





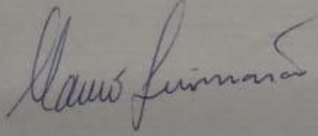
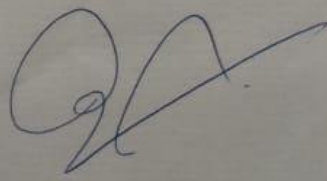
ANEXOS

Anexo A – Certificado da Formação

Anexo B - Modelo do Termo de Consentimento

Anexo C – Narrativas História de Vida

Anexo A – Certificado da Formação

				UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	GEPEADS <small>Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade</small>
DECLARAÇÃO			DECLARACIÓN		
<p>Participação na Formação de Educadores Ambientais, no processo de investigação da construção da proposta da “ComVivência Pedagógica”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade/UFRRJ, com o apoio do Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental/USC, realizado em setembro e outubro de 2019.</p>			<p>Participación na Formación de Educadores Ambientais, no proceso de investigación da construción da proposta da “ComVivência Pedagógica”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade da UFRRJ, co apoio do Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental da USC, realizado durante setembro e outubro de 2019.</p>		
<p>O processo formativo se constituiu em duas fases, à distância e presencial:</p>			<p>O proceso formativo organizouse en dúas fases, a distancia e presencial:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • participação em sete encontros a distância, com realização de atividades pedagógicas preparativas para os encontros, totalizando 35 horas de atividades acadêmicas; • participação nas atividades pedagógicas em dois encontros presenciais e ao longo dos sete dias na realização do Caminho de Santiago, totalizando 90 horas de atividades acadêmicas. 			<ul style="list-style-type: none"> • participación en sete encontros a distancia, coa realización de actividades pedagógicas preparatorias para os encontros, totalizando 35 horas de actividade académica; • participación nas actividades pedagógicas en dous encontros presenciais e ao longo dos sete dias na realización do Camiño de Santiago, totalizando 90 horas de actividades académicas. 		
<p>Declaramos que Jeniffer de Souza Faria, participou da fase formativa a distância, totalizando 35 horas.</p>			<p>Declaramos que Jeniffer de Souza Faria, participou da fase de formación a distancia, totalizando 35 horas.</p>		
<p>Santiago de Compostela, Galicia/Espanha, 17 de Outubro de 2019.</p>			<p>Santiago de Compostela, Galicia/España, 17 de Outubro de 2019.</p>		
<p>Asdo. Prof. Dr. Mauro Guimarães Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade</p>			<p>Asdo. Prof. Dr. Pablo Á. Meira Cartea Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental</p>		
					

Dados de identificação

Pesquisador Responsável: Jeniffer de Souza Faria

Instituição a que pertence: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Programa: Pós Graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares:

Telefone para contato: (12) 988256414

E-mail: jenidocumentos@gmail.com

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que terá como fruto a tese de doutorado intitulada “**Pesquisa-formação em educação ambiental on-line: experiências e saberes em rede**”, vinculada ao programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com ênfase em educação ambiental e formação de educadores ambientais, de responsabilidade da pesquisadora Jeniffer de Souza Faria.

Neste estudo buscamos estabelecer um recorte no amplo quadro de possibilidades em que processos formativos em educação ambiental abarca ao ter como campo de pesquisa uma vivência baseada na proposta teórico metodológica da ComVivência Pedagógica.

Esta vivência, nessa pesquisa, é constituída por duas etapas. Na primeira, ocorrem interações por meio de interface on-line, o qual se constitui como dispositivo de pesquisa e disparador de narrativas e imagens entre sujeitos pesquisadores, ou seja, esses são coautores do processo formativo e da pesquisa. Na segunda etapa da pesquisa, ocorre um processo de imersão. Este é entendido como espaço fundante e criativo; dele emergirão as narrativas autorizadas dos participantes culturais, que juntamente com o referencial teórico produzirão a coautoria na construção do processo-produto de uma pesquisa-formação que pensa e pratica a ComVivência Pedagógica.

Consideramos que esta pesquisa corresponde a um contexto de aprendizagem significativa, e que compõe processos formativos em rede, mediados pela educação on-line e seus dispositivos.

Portanto, subsidiada por uma abordagem qualitativa, tomamos como referência as práticas de pesquisa-formação, a qual tem como pretensão, cada vez mais, valorizar os saberes da experiência destacados na teoria contemporânea sobre a formação de educadores. A partir da interpretação dialógica entre teoria e prática dos dados produzidos nas interfaces, surgem as categorias de analíticas num processo de aprendizagem significativa.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem

assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá manter a sua identidade, se assim permitir. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) será identificado apenas com o primeiro nome em todas as publicações que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, RG n° _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Local e data

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Transcrição apresentação Jeniffer

Jeniffer: É como se fosse um mural em movimento. Vou contando a história, vou narrando pra vocês. A minha história com a natureza, ela se dá desde o meu nascimento. Eu sou do signo de Touro, para quem entende de astrologia, o meu elemento é Terra. Então o Sol em Touro, que é onde se posiciona no momento do meu nascimento já anunciava minha conexão com a mãe Terra. e eu sempre fui muito curiosa com relação a astrologia. eu sempre gostei de ler sobre. Não que isso me determina, determina minha vida. Mas eu gosto de saber como que eu sou influenciada por esse signo, por seus ascendentes, por esses planetas desde o meu nascimento. Então porque isso influencia da forma como eu percebo e interajo com o mundo. De acordo com esse elemento, ele fala em pessoas introspectivas, que tem forte empatia, são calmas. E eu me reconheço nessas características. Tenho bastante determinação, quando eu sismo com uma coisa.. apagou tudo aqui... quando eu sismo com uma coisa, eu vou até o fim. Esse é o símbolo do planeta Terra.

Mauro: É o outro lado do Touro, né? Porque tem a teimosia também.

Jeniffer: Dizem que a gente come bastante. eu não concordo.

Mauro: Eu sou Touro também. Tudo o que você está falando..

Jeniffer: Exatamente. eu sei.

Cassia: eu também.

Jeniffer: Espera aí um pouquinho gente, porque travou o prezi. Ele é muito pesado e ele é on-line. Estou tentando avançar aqui. Esse era o meu medo de..

Mauro: Voltou.

Jeniffer: Aí! Eu tirei do modo apresentação, mas dá pra ver. Aí depois do meu nascimento eu vou para a infância. eu queria ter trazido fotos reais pra vocês, mas as minhas fotos estão em Juiz de Fora e a minha mãe está viajando desde a semana passada. Então eu não consegui trazer fotos reais. Mas eu busquei na internet algumas aproximações do que eu realmente vivi e tenho fotos sobre isso. A minha infância foi pé descalço, cabelo ao vento, comendo muita fruta no pé. Adoro banho de cachoeira. O cheiro de chuva é o meu favorito. Eu sempre gostei muito de andar bastante, olhando o

céu azul, ouvindo os cantos dos pássaros. até hoje eu, quando estou em silêncio, a primeira coisa que eu percebo é se tem algum pássaro cantando. E apesar dessa menininha ser uiva, eu tenho uma foto muito parecida com essa, na cachoeira, mais ou menos com essa idade. Eu tinha uns 7, 8 anos.

Mauro: Isso foi em Juiz de Fora, né?

Jeniffer: Na verdade foi em Chácara, distrito de.. uma cidadezinha próxima a Juiz de fora, em que eu passava todas as minhas férias lá. De janeiro 30 dias e julho 30 dias. Era a Melhor época da vida. Eu ficava contando para esse dia chegar logo e não queria vir embora nunca para cá. Então, eu deitava mesmo na grama, eu ficava, subia no pasto e ficava olhando a paisagem um tempão. Andava descalça. Adorava subir em árvore. Brincava livre. Soprava esse negocinho que eu esqueci o nome. Essas fotos representam bem

Cassia: Dente de leão.

Jeniffer: Isso. Nas minhas férias. Então a minha conexão com a natureza é desde sempre. E na juventude isso continuou, mas mudou um pouco porque eu me tornei bastante introspectiva. Comecei uma busca do "eu". Me fecho bastante no silêncio meditativo. Tem uma forte ligação com a espiritualidade. E eu fui conhecendo a meditação nesse processo, dentre outras coisas bem holísticas assim, que hoje fazem parte da minha vida. Principalmente a meditação. E numa breve linha do tempo, assim, eu trouxe pra vocês que foi o encontro com a educação. foi quando eu fiz a pedagogia em 2008. Foi difícil, na verdade, eu me reconhecer como educadora, como professora. Eu tinha muito medo, porque eu achava que o professor era aquele que tinha todo o conhecimento e eu não falava: eu não sei nada! se alguém me perguntar alguma coisa, eu não sei responder. então eu não posso me dar esse título de professora. E com o tempo, com a prática eu fui entendendo que não era assim. Então eu fui me descobrindo educadora. E a minha relação com a natureza, com as pessoas, diz muito da minha postura enquanto professora porque eu sou bem dialógica, tenho bastante paciência. eu fico muito feliz com a conquista de um aluno meu. Eu sou orientadora de TCC e quando eles estão lá na apresentação e choram e agradecem por tudo aquilo que eu fiz eles sofrerem, então eu vejo que vale a pena estar nessa profissão. Aí o meu encontro com a educação ambiental, na verdade, resgatou tudo aquilo que eu já vivia. foi no Mestrado em 2012. Isso fortaleceu bastante a coisa da meditação, de tudo que é holístico. Eu

tomava floral na época quando eu estava de cabelo em pé, quem é que não sabe... Eu procurei bastante coisa holística, que foi quando eu conheci a Marcela, que também está aqui no grupo. E me ajudava bastante, me explicava várias coisas, de fazer alinhamento dos xácaras. Então foi uma época em que tudo que me conectava comigo, para eu não ficar vagando no mundo, me ajudou muito a concentrar e fazer o meu trabalho. e claro que a ser uma pessoa melhor. Isso só foi se intensificando. Faz parte da minha vida tudo isso. Eu faço isso até hoje. Eu faço terapia holística. Estou num processo desde o ano passado, fazendo * agora. Enfim, a minha meditação é diária e isso me ajuda muito na concentração. Pra fechar, que são os dias de hoje, o presente. Eu falo um pouco... eu continuo nesse silêncio introspectivo. A minha conexão com a natureza, com o outro, comigo só aumentou. Eu reconheci que eu faço parte do mundo, que eu sou o mundo. Eu sou natureza. Eu não só estou nesse mundo. Com isso eu reconheço com muito amor e com muita gratidão todos os dias. E aí eu trouxe um pouquinho de fotos das minhas viagens, que, graças à tecnologia, eu posso trazer isso aqui pra vocês hoje. As minhas viagens são assim. São encontros com a natureza. Essa, por exemplo, foi na chapada dos Veadeiros, no ano passado. Algumas outras aqui também na chapada. As fotos que eu mais gosto são as do Pôr-do-sol e nascer do sol. Em Ubatuba, na praia. Ali eu estava também ali 6 horas da manhã na praia para o nascer do sol. Em Brumadinho, naquele parque. E eu conheci o Ioga também recentemente, desde o ano passado. E é isso. As minhas viagens, o que eu faço, tudo tem a ver com a natureza hoje. Eu detesto shopping. Eu vou no máximo para ir ao cinema quando quero um determinado filme. Mas no resto é isso. É o que eu mais gosto. Acabei.



Astrologia

Nascimento

O sol em touro já anunciava minha conexão com a mãe Terra



Influências

formas de perceber e interagir com o mundo

peças com terra no mapa tendem a ser mais **introspectivas**, passivas e dotadas de forte **empatia**, além de mais **calmas**, lentas e frias. Tendem a ser mais resilientes, com muita força de vontade.



Muito do que mantém a energia taurina em movimento são pequenos prazeres proporcionada pelos cinco sentidos físicos

Característica calma, plácida e realista.
Determinação.

Infância

Pés descalço, cabelo ao vento
 Fruta do pé, banho de cachoeira
 Cheiro de chuva, longas caminhadas
 Céu azul, canto dos pássaros



Mundo das Sensações



Juventude

A busca do Eu
 O silêncio
 A Espiritualidade



Linha do
 Tempo



Presente

No silêncio introspectivo
A conexão
O reconhecimento
O amor
A gratidão

NAMASTÊ

This block has an orange background. It contains the text 'Presente' and a list of concepts: 'No silêncio introspectivo', 'A conexão', 'O reconhecimento', 'O amor', and 'A gratidão'. Below the text is the word 'NAMASTÊ' and a photograph of a waterfall. To the right is a yellow circle with a smartphone icon.

A collage of images on a grey background. On the left is a large yellow circle with a smartphone icon and various app icons. To the right are several smaller images: a sunset over a road, a person in water, a person meditating, and a person doing yoga. There are also navigation icons (home, back, forward) on the right side.

Os inícios ... Cassia Viana

Tudo começou com os pés descalços na terra do quintal, que era meio rosa e vermelha... Pintava toda a roupa com as cores calorosas da grandiosa artista “Mãe Natureza”. As folhas secas do abacateiro do meu quintal, ainda me vêm à lembrança, que caíam e depois de algum tempo, se faziam sonoras, num melodioso “crec crec”, que me chegavam aos ouvidos feito canções.

Todo início veio também no cheiro das flores que habitavam o jardim da madrinha, que com cores vivas amarelas e avermelhadas me teciam o caminho, até a chegada de sua casa.

Começou no passeio, no laguinho, aos sábados à tardezinha, quando brincava com meus irmãos... Víamos os peixinhos da margem. Mas, pra mim, nós mergulhávamos. As barras das blusas pingavam todos os nossos sonhos lúdicos de criança, os peixinhos (que na verdade eram girinos) muitas vezes saltavam aos nossos olhos como sapo, feito um passe de mágica. Nas aulas da escola aprendemos as mudanças da vida a partir daquela metamorfose.

A mãe de tudo sabia, embora não estudasse, viveu na roça, com um rio “de verdade”, aprendeu com a mãe dela a benzer, com galhos de arruda e sálvia, os males do corpo físico e também da alma. Estancava sangramento, tirava a dor do queimado e expulsava mal olhado. Aquelas ervas sagradas, que hoje ainda sinto o cheiro, ligavam a natureza com a nossa ancestralidade.

Na ida e volta da escola, cortávamos caminho, passando dentro da chácara, que com suas ruínas abandonadas, trazia o cheiro do eucalipto que nesses tempos, não parecia secar o chão tão forte... Por ali, havia também muitas mangueiras, sempre abrigando algum bicho diferente, que nos trazia espanto, medo e admiração. Se tratava de uma pequena ilha de frescor que nos acalentava, nos abrigava da luz forte e do calor.

Procurar cristais era outra atividade recorrente. Baixava no chão para enxergar bem as pedrinhas, que como um amuleto da sorte nós guardávamos, admirados com sua preciosidade.

Com o padrinho aprendi a não matar nenhum um bicho, mesmo que fosse a formiga, porque ela também era um ser vivente, tão importante como a gente. Ele mesmo, sem educação formal, me deu tantas aulas sobre de Educação Ambiental...

Um dia, o advogado da rua, talvez o homem mais instruído nas formalidades acadêmicas, me perguntou, ainda muito pequena, o que eu seria quando grande fosse e

eu disse não saber ainda... Ele perguntou do que eu gostava? Eu disse: “ gosto de ver os bichos, de ver as formigas trabalhando, de observar a natureza”. Então, você vai ser bióloga! Os biólogos gostam de observar a natureza! Disse, o saudoso seu Adão.

Achei o nome bonito, mas para ter faro pro cheiro da terra molhada, para se encantar com os ventos de agosto, que naquele tempo ventavam as árvores, pra gostar de molhar a barra da blusa no laguinho, para apreciar escaladas nas árvores, pra sujar o pé de barro, pra ver a planta crescer mais que feijão da escola, pra cair na piscinas tentando salvar a vida da pobre formiga que se afogava, pra se alegrar com as flores e os cantos dos passarinhos, não precisava de título algum, só precisava de voltar para nossa primeira casa... Aguçar os sentidos e me entregar nos braços da nossa toda primeira Mãe, que na minha vida de infância, dela eu era tão próxima, que me fazia filha em seu leite inteiro, numa simbiose perfeita, numa verdadeira *ComVivência Pedagógica*.

Meu destino fora outro que não a biologia, mas sim a História e sobretudo a Pedagogia, que num caminho muito bem traçado, pelo tempo e o destino, me trouxeram hoje aqui, para celebrar a Natureza com uma postura mais crítica, mas sem perder a amorosidade, com uma criticidade *freiriana* e com uma amorosidade também *freiriana*.

Amorosidade que vivi e aprendi na infância, numa postura de diálogo com todas as minhas partes, com todos aqueles que celebram a vida em comunhão com a Natureza. São esses caminhos, que trilhados sobre terra e água me trouxeram hoje aqui.

Ser Educadora Ambiental, me faz como uma árvore, que guarda em suas raízes mais profundas, a certeza do porvir.

Essa é a história de Mauroca, como sua irmã mais velha o chamava.

Mauroca, nasceu numa grande casa com quintal e muitos animais. Cachorros, galos, galinhas e perus. Humanos nem tanto, seu pai, sua mãe e aquela irmã do apelido. Uma delícia, mesmo sendo no centro de Niterói, mas na beira da baía de Guanabara, em tempos que poluição era exceção.

Esse paraíso bucólico, não durou muito. Aos cinco anos mudou-se com seus pais para o Rio de Janeiro e virou menino de apartamento. Bem verdade que naquela época a rua e suas brincadeiras faziam uma infância mais livre. Mas Mauroca, privilegiado de nascença, mais sorridente ainda a vida foi, porque lhe deu uma pessoa muito especial.

Vó Ilse, de fala engraçada, alemã que era, mas tão brasileira no amor por essas terras. Amor que manifestava com toda sua intensidade, num pedacinho de terra muito especial, na serra do Rio de Janeiro. E ele foi encantado por essa vizinha. Mauroca pôde, desde que nasceu, desfrutar de um lugar em que o amor pela natureza era cuidado e celebrado, todos os dias, em todos os atos. O abrir a janela pela manhã, ao despertar, era deixar-se invadir pelo frescor de uma natureza viva iluminada. Sensação que acompanha Mauroca até os dias de hoje.

Mesmo em sua vida de cidade grande, contaminado que foi por vivência amorosa tão intensa, quando teve que responder -“o que vou ser quando crescer?”, procurou uma profissão, mesmo sem perceber, que pudesse deixar ele próximo da natureza, encantado que foi por essa vizinha iluminada e seu cantinho especial. Começou a fazer Geologia para se perder no meio do mato. Mas era muito número e pouca gente e aquilo começou a estranhar. Num dia indo pra faculdade, um insight (que Mauroca diz que foi sua vizinha soprando em seu ouvido) fez tudo mudar. Disse logo, sem pestanejar – “vou ser professor de Geografia e morar numa casinha, lá no alto da serra, atrás do frescor da natureza viva iluminada!”. E não é que depois ele foi?!?

Mas tinha uma coisa que poderia por tudo a perder, ele nunca tinha pensado em ser professor, ninguém em sua família o era, e ainda olharam essa escolha com uma certa desconfiança! – “Que maluquice é essa?”. Mas foi isso que ele fez!

Formou-se, e sabe onde Mauroca foi logo parar? Numa escola, lá no mato, no frescor do alto da serra, junto a natureza viva iluminada; lá se fez professor, com muito amor até hoje, mais de 30 anos depois. Aprendeu com Vó Ilse a amar a natureza, cuidar e celebrar com quem faz, e a esse movimento passou a integrar.

E como a isso chamar? Educação Ambiental!

Transcrição Apresentação Sofia

Eu fiz um poema, mas um poema curtinho. Então eu senti a necessidade de dar uma introdução para explicar algumas coisas mais relevantes. depois eu leio o poema. É engraçado, assim como vocês eu também tive uma infância numa casa.. não só a infância. eu passei a minha vida inteira.. Morei em Jacarepaguá, numa casa com quintal grande, e isso me trouxe muita coisa assim. Muita coisa na minha vida. Ter esse contato com a terra, com árvore, com bicho. Eu brincava muitas vezes sozinha no quintal e ficava o dia inteiro brincando sozinha sem me preocupar de precisar estar com muitas pessoas. Realmente era uma conexão muito forte. Uma coisa que me marcou muito na infância era que a gente sempre teve muito bichos. Cachorro, gato e esse contato com vida e morte que eles trazem. Eles tem uma vida mais curta. E isso foi uma coisa bem marcante. eu lembro quando o meu primeiro cachorro morreu. E o que significava aquilo, o que representava aquilo. Esse contato assim é uma coisa muito marcante e muito forte. Disso, dessa experiência com a natureza, na adolescência eu virei vegetariana. Porque realmente eu não via mais sentido em ter que matar uma vida para eu ter que me alimentar. Eu vi que não precisava mais disso. Consegui me libertar disso. Enfim, com uma dificuldade de me encaixar no mundo, eu tive assim uma certa dificuldade de entender: pra onde eu vou? Que faculdade eu vou fazer? E aí apareceu o curso de arquitetura. E eu muito incerta entrei no curso, sem saber exatamente o que eu estava fazendo ali, e me identifiquei muito com o curso. Porque era uma coisa que eu conseguia expressar minha criatividade, conseguia expressar padrões da natureza, conseguia compreender o mundo de uma forma diferente. Ter contato com arte, com construção, com um projeto. Como melhorar as coisas no sentido mais concreto. Como melhorar espaços, transformar ambientes numa lógica dentro de um sentido. e aí eu tive um encontro com a minha constituição, que foi uma coisa que revolucionou minha vida. como a gente consegue transformar a natureza, mas dentro de um padrão que não seja destrutivo. Um padrão que seja afim dos processos naturais. Realmente esse encontro com a minha constituição transformou completamente a minha vida profissional e me trouxe um olhar diferenciado como arquiteta. Enfim, eu estava trabalhando dentro de empresa. Todas as empresas que eu passei tinha uma lógica opressiva, uma lógica de exploração de trabalho muito clara, muito evidente. E eu consegui minha libertação, me transformar numa profissional liberal, que foi também uma mudança grande na minha

vida. De conseguir, é claro que tendo que correr atrás de dinheiro, de trabalho, mas conseguindo estar numa forma mais liberta, mais livre para poder atuar e ter outras relações comerciais diferenciadas. Aí, depois disso, em 2014 minha vida foi completamente transformada pelo contato com óleo mágico, que é o Santo Daime. A medicina dos índios. e foi uma coisa que não tem explicação. Só passando pela experiência. Como aquilo te transforma, como aquilo te joga pra dentro, em contato com sua essência. Isso me trouxe novos sentidos, novos caminhos na vida. Enfim, e depois desse contato, o meu próximo passo de transformação foi o contato com Mauro. Entrar no mestrado e todas essas leituras. Eu me reencontrar na educação ambiental, que era uma coisa que eu nunca imaginei. Eu entrei para a arquitetura, fiz arquitetura, bioconstrução e daqui a pouco estou na educação ambiental. As coisas ficaram muito meio bagunçadas. Não pegou uma linearidade. E eu achei isso maravilhoso. Foi uma surpresa, mas foi maravilhosa. Eu ter entrado no mestrado o ano passado e ter tido contato com todo esse mundo e tudo o que eu acreditava. Ter essa profundidade que eu tenho hoje em dia, que eu não tinha antes, realmente me mudou muito. Ano passado também eu consegui uma vaga de docente substituta na rural, no curso de arquitetura. Isso me mudou muito. Uma coisa é você estar estudando. Agora você estar dentro da sala de aula. Eu me identifiquei um pouco com o que a Jeniffer falou, de eu achar que precisava saber tudo para ser professora. Então isso me deu um medo absurdo. Eu não sabia o que fazer. Gente, como eu vou entrar numa sala de aula e dar aula? Eu não detenho esse conhecimento. E quando eu entrei, eu comecei a vivenciar isso e foi muito diferente. A relação entre docente e discente é o fundamental para aquela coisa acontecer, independentemente de você saber tudo ou não. Você ter essa amorosidade em sabe de aula, ter essa paciência, ter esse contato com essas pessoas. Essa conexão real é que faz toda diferença. eu estou amando dar aula. Estou me encontrando muito. Estou, provavelmente, no meu último período e vou ficar muito triste. Mas é vida que segue. Essas questões do ano passado me ajudaram muito, porque em dezembro de 2017 eu tive uma... foi muito doido, porque no dia eu descobri que eu tinha passado no mestrado, que era uma coisa que eu estava querendo muito. E no dia seguinte eu descobri que a pessoa que eu estava trabalhando, por 5 anos, ela estava roubando, me roubando dinheiro dos nossos contatos de trabalho. Foi muito difícil pra mim isso. Foi a primeira vez que eu descobri o que era ser traído e isso foi bem difícil. No ano passado eu passei por um processo de reconstrução interna, de autoestima, de entender as minhas possibilidades. E esse ano de 2019 as minhas duas transformações, coisas que

eu adquirir, que eu fui buscando. A minha entrada no terreiro de umbanda do Teco. Eu estou trabalhando lá. Estou fazendo um trabalho lá bem legal. Está me trabalhando espiritualmente de uma forma que eu nunca havia trabalhado antes. E também o curso de reiki, que está me ajudando muito. O rei que você aplica no outro, mas, ao mesmo tempo, você se aplica. É uma coisa bem unidirecional. Você ajuda o outro se ajudando. É bem gostoso estar nesse processo. e estou trabalhando na salinha azul. É um espaço muito legal, que atende os da rural, que são pessoas que estão precisando, que estão com essa dificuldade. A gente percebe muito essa questão lá na Rural, deles virem de longe, ficar muito sozinho, muito solitário lá. Acho legal poder estar auxiliando essas pessoas de alguma maneira. Enfim. Nesse meu caminho errante, eu vou ler agora minha poesia.

Eu sou a errante
Que se esgueira por caminhos
Ora tranquilos, ora tortuosos
Mas sempre à procura de um sentido
As pedras me ensinam
O sol castiga
A lua me comove
E as estrelas me inspiram
A imensidão do universo
Me acolhe e me esmaga ao mesmo tempo
E os seres que passam por mim
Me instruem de muitas maneiras
Não é sobre o caminho ser bom ou ruim
Ou se o destino é prospero ou infértil
A cada conexão feita
Eu me torno mais simples e humana
Me sensibilizo, me transformo e me revolto
O caminho é sobre aprender a renascer
Com a intensidade de um parto
Mas na sutileza de uma dança
Em sincronia com a imensidão de vida que me cerca
Na busca constante da minha própria humanidade.

Transcrição Apresentação Rosineri

Bom dia gente. É eu não participei do último encontro. sexta-feira pra mim é um dia muito complicado. Eu estou com vocês aqui e estou atendendo um rapaz, que deu um vazamento aqui. Mas eu queria falar um pouco sobre essas histórias. Me identifiquei acho que com todas elas, na realidade. Também sou do signo de touro. quando a Jeniffer falou das características, realmente. Mas teve uma palavrinha no fundo que foi o Mauro quem disse. É a teimosia. Eu sou muito teimosa. Eu costumo dizer que a minha relação com os estudos indígenas vem da minha teimosia e eu acho que esses povos, eles são teimosos. Eles são insistentes, porque se eles não insistissem, acho que certamente não teria mais nenhum grupo.

Eu sou filhas de pais sem teto. quando eu nasci, nasci com parteira porque minha família não tinha acesso ao hospital. Vivíamos como pessoas, como ciganos, que não tem lugar próprio para ficar. Vivíamos em sítios, trabalhando na lavoura para os grandes donos desses sítios e a cada época estávamos em um lugar como agricultores. Não tínhamos acesso a nenhuma vacina quando criança. Entrei na escola aos 7 anos e a escola mais próxima que tinha era uma escola que estava sendo usada como base militar. foi um período que foi um choque pra mim, entrar nessa escola tendo uma base militar, já que eu fui criada solta pelos mato, pelas plantações. Quando os meus pais estavam na lavoura, eu estava também, já que sou filha única e não podia ficar em casa sozinha. então eu estava lá com eles. Eu falo um pouco disso na minha dissertação, porque muitos me perguntam, por que a questão indígena? E eu não sabia isso muito claro ainda. com o tempo eu fui resgatando isso. Essa minha aproximação. E a questão da teimosia mesmo. Eu tive que teimar para continuar em pé. Eu sou a primeira mulher a entrar na universidade, da minha família. Meu pai, ele nem assinava o nome, ele tinha que carimbar o nome, o dedinho, as digitais. E, de repente, eu abandono tudo isso, paro de estudar e voltei pra EJA. Voltei a estudar e me encantei pela educação. Mas antes mesmo de me encantar com a educação, eu entrei para um grupo de pesquisa para começar a questão indígena, e fiquei muito encantada. Então, foi a junção para mim dessas duas questões. Trabalhar com esses povos que, mesmo eu não nascendo numa comunidade indígena, mas o processo era muito parecido. Então, é uma identificação que eu tenho com a vida deles. Não é surpresa na realidade pra mim o modo de vida de muitos desses povos. Na realidade pra mim é uma terapia. Isso não é fácil de falar, porque você pode ser até ter uma interpretação ruim. Mas trabalhar com os povos


indígenas é algo que me acalenta. Faz bem pra mim, me ajuda a sobreviver dentro de tanta confusão que existe dentro de mim e nesse mundo. quanto a questão ambiental, eu não consigo... isso foi identificado por outras pessoas, primeiro. Dois professores, na realidade. E coincidentemente, os dois professores me indicaram o professor Mauro, que foi o professor Celso Sanches, que eu fui conversar com ele sobre o doutorado, e ele falou assim pra mim: Você me lembra muito o Mauro. As coisas que você fala, as coisas que você estuda. E eu disse pra ele que o professor Mauro foi o meu professor do mestrado, mas eu não me lembro muito dele. ele falou assim: procura o Mauro. É uma parceria certa. E conversando com outro professor, que me deu a ideia também do que eu pesquiso, foi o professor Aristóteles. Ele falou assim: "Nossa! Você se parece muito com o Mauro. As coisas que você fala me lembra muito o Mauro. Eu falei, gente como é que pode, duas pessoas que não se conhecem. O Celso não conhece o Aristóteles, e eles me falam dessa pessoa. e, depois eu fui ver que, apesar de estar iniciando agora na questão da educação ambiental, eu já trabalhava com isso de outra forma. Então, eu estou me redescobrando dentro daquilo que eu gosto. Porque para os povos indígenas, você não está... acho que já foi falado aqui hoje, você é a natureza. Aí eu tenho feito exercício e o que eu trago hoje, com relação a essa história, é pensar.. eu me propus escrever, em uma única frase, o que me leva a pesquisar e estar na educação ambiental. Foi um exercício muito difícil. Eu passei a manhã inteira pensando nisso. De como eu iria resumir, já que é difícil pra mim falar pouco, mas eu precisava disso. Então eu me exercitei e escrevi isso em uma frase, que eu quero deixar pra vocês. É a seguinte frase. Ser e estar na vida, ao modo indígena, é viver... Essa frase hoje, é o que eu tenho hoje para tentar explicar essa minha inserção de trabalhar, de fato, de forma oficial, porque eu já fazia isso antes. Era de uma forma diferente. E hoje trabalhar com a educação ambiental é isso. Desculpa gente, porque a minha internet está caindo toda hora.

Transcrição Apresentação Noeli

Então, na verdade eu queria fazer um desenho, mas eu sou péssima desenhista, ainda mais com a sofia aí na frente. Eu não tenho coragem. Mas, o meu esquema ele entraria no desenho de uma estrada, de um caminho. Eu tenho uma história de vida também diferente, porque eu fiz o ensino médio e fui viajar. Foi numa cidade pequena em Santa Catarina, e eu tenho uma origem camponesa. Meus pais eram camponeses. Principalmente meus pais, meus tios são camponeses dos dois lados. Minha mãe tinha feito curso normal e dava aula numa colônia de ucranianos lá em Santa Catarina. Foi aí que ela conheceu meu pai. Os ucranianos têm uma coisa curiosa, que essas colônias, ainda mais naquela época quando o meu pai nasceu, eles eram muito autossuficientes. eles produziam quase tudo que eles precisavam. Não tinha venda. Tinha uma vendinha que vendia uma coisa ou outra, um óleo, um negócio ou outro, mas não eram supermercados. Meu pai tinha só o primário e fazia muitas coisas em casa. Fazia horta. Nós tínhamos um quintal enorme. Quando a Jeniffer falou das férias dela, eu lembrei das minhas. Era exatamente isso. A gente ia para o meio do mato. Não tinha luz. Era onde eu passava as minhas férias. Então, essa origem.. como eu não tive coragem de fazer o desenho. eu até posso fazer mais tarde esse desenho, mas eu fiz um esquema bem simples desse caminho, com as flechinhas me levando a essas coisas. então essa origem camponesa é super importante para minha autoformação. Eu descobri isso também fazendo esses memoriais que a gente faz para os nossos trabalhos acadêmicos. Eu nunca tinha percebido isso por mim mesma. Eu fui perceber, realmente, quando eu fui escrever sobre isso. Minha avó também curava as pessoas. Meu avô e minha avó curava as pessoas com plantas. eles não rezavam, não benziam, mas eles conheciam as plantas. Os dois conheciam muito e eram conhecimentos ancestrais. Minha avó me passou muito essas questões das plantas e meu pai como fazia horta, eu também fazia horta com ele. Então desde pequena eu tenho lembrança de estar plantando com meu pai. Então eu fui colocando algumas coisas que seriam muito importantes que são esses conhecimentos ancestrais relacionados a natureza. Por exemplo, relacionados a agricultura, a cura com plantas. As experiências com a natureza eram reais, de muita liberdade. Banho de rio, subir em árvore, brincar, plantar. Tudo isso era o meu dia-a-dia. Eu ia para a escola a pé. Não tinha essa história de pegar carro e ônibus. A gente fazia tudo a pé. E depois essas experiências naturais no dia-a-dia eram coisas normais. Não só os conhecimentos, mas a prática. Praticar curas com plantas, aprender fazer uma

garrafada, aprender fazer um emplasto. Essas coisas, essas práticas cotidianas relacionadas à natureza. Eu percebi que essas vivências, essas experiências, elas me ajudaram a desenvolver a inteligência naturalística. Quem já leu um pouquinho sobre as inteligências múltiplas deve ter ouvido falar. A inteligência naturalística a criança desenvolve nessas experiências mesmo. Nessas experiências com a natureza. E eu vejo que eu desenvolvi essa inteligência sem saber, mas essas experiências estavam contribuindo para isso. Por consequência, essa formação, vamos dizer, ou essa inteligência naturalística, acabou pesando bastante para essas escolhas de vida. Logo cedo, com 18 anos, eu parei de comer carne. Mudei completamente a minha alimentação. Passei a comer coisas mais naturais, integrais, assim. Então uma alimentação mais natural. Isso foi um efeito bem direto dessa formação que eu tive enquanto criança. Também a atração por experiências na natureza ficou muito forte na minha vida. Eu já logo muito cedo eu comecei a falar que eu queria comprar um sítio, que eu queria morar no mato, ter galinha, ter pato e esses negócios. Eu imaginava mesmo meu quintal cheio de animais e acabou que eu não tenho tantos animais assim lá no Brasil. Mas eu, muito cedo, corri atrás de comprar uma casa em um lugar retirado, no meio do mato, um sítio. Muito cedo eu corri atrás disso. E essa minha atração por experiências com a natureza, também desde muito cedo eu comecei a praticar caminhadas. Caminhar, ir pra cachoeira. Essas coisas que no Brasil a gente pode fazer com mais facilidade. Pra lugares onde você pode descobrir coisas diferentes. E no Brasil, nessa época, ficava sabendo de uma praia linda lá não sei onde. Mesmo que precisasse caminhar um tanto a gente ia. Jeniffer falou da astrologia e eu também comecei estudar astrologia muito nova e a numerologia também, estudei um pouco. Minha essência no mapa numerológico é o número 5, que é o número do movimento, da viagem. Então muito cedo eu comecei viajar. Quando eu terminei o ensino médio eu fui viajar. Eu fiz um vestibular, não passei e então eu falei: tudo bem, vou viajar. E aí fui viajar. Até hoje viajando. Eu tive também, muito cedo, interesse por desenvolver a espiritualidade, desde muito cedo eu entendi as questões da multidimensão do nosso ser. que a gente não é só isso que a gente vê aqui, que a gente tem conexões com outras coisas. E desde muito cedo, não sei por quê, entendi isso aí. acho que não foi ninguém que me disse ou sei lá alguma coisa que talvez eu tenha me referenciado espontaneamente, intuitivamente. Daí, um estilo de vida mais simples. Isso ficou muito evidente nas minhas escolhas. Nunca tive vontade de morar na cidade. Nunca fui de comprar muitas coisas. Sempre tive um estilo de vida muito simples. E um interesse por

conhecer outras culturas. Isso também foi uma coisa meio louca que apareceu na vida e foi por isso que eu comecei a viajar. Essa curiosidade por diferentes culturas. E nesse movimento eu acabei tendo um momento.. eu acabei tendo uma vontade muito grande de voltar a estudar. Eu estava nos Estados Unidos, morando, tinha tudo certinho lá. eu poderia ficar morando lá se eu quisesse. Mas eu queria muito voltar a estudar e eu queria algo no Brasil. Aí a educação ficou bem clara, porque eu senti que seria na educação que eu poderia compartilhar o melhor, as minhas experiências de vida. a educação por si só ficou muito clara até porque a educação é um campo de conhecimento plural e isso sempre foi uma coisa que me atraiu na minha vida. Escolhi a pedagogia. Eu poderia ter escolhido um monte de outras coisas, mas escolhi educação. Fiz vestibular, já passei e já entrei na universidade lá em Cabo Frio, que era a que tinha. Adorei assim desde o começo. Desde o começo eu devorava tudo o que ouvia. Logo no primeiro semestre eu descobri a educação ambiental que eu não conhecia. E foi ali que eu falei: É isso. É isso aí que eu quero. É por aí que eu vou. E aí eu tinha uma professora que era educadora ambiental. ela até foi na minha defesa da dissertação. A linha dela é educação ambiental crítica e eu logo de cara eu super me senti à vontade nesse estudo. Já devorando tudo o que eu via sobre isso, tudo o que eu lia sobre isso. Fiz uma monografia bem legal, porque eu comecei muito cedo a pesquisar. Muita gente demora, aí já logo descobri o Mauro também e os professores me aconselharam fazer o mestrado direto. Eu falei: se eu faço mestrado, faço com Mauro Guimarães. Não quero fazer com outra pessoa. Aí pronto! Quando eu vi que o Mauro estava estudando essas questões indígenas.. eu vi no seu Lattes, tá Mauro? Fiquei fuçando o seu Lattes antes. Falei: nossa, que legal! E eu justamente na mesma semana, antes de ver que o Mauro estava com esse projeto, naquela mesma semana eu pensei: poxa, mas os indígenas teria tanto para ensinar a gente. Ensinar não... mas como a gente poderia aprender coisas com os indígenas para trabalhar educação ambiental. E aí justamente quando eu vou fuçar o programa do mestrado, que eu vou olhar o Mauro e como eu podia entrar em contato com ele, eu vejo que ele estava estudando bem isso. Falei: poxa, que legal. Aí depois deu tudo certo. comecei a estudar educação, descobri a educação ambiental. No início eu não sabia, mas hoje eu vejo que a possibilidade de trabalhar como formadora é incrível. É uma coisa que eu adoro, porque o efeito multiplicador de ser um formador é uma coisa muito, muito legal. Hoje eu sinto que eu estou no lugar certo, na hora certa, depois de tudo isso e com as pessoas certas. Então é isso.



História de vida

Noeli Borek Granier


Como a dimensão ambiental e educacional
entrou na minha vida

Origem camponesa

- * abundância de experiências com a natureza na infância
- * práticas "naturais" no dia a dia: fitoterapia, horta...

*conhecimentos ancestrais relacionados a natureza: agricultura, ciclos lunares, métodos terapêuticos...

Desenvolvimento da
Inteligencia Naturalística



* Hábitos alimentares

* Morar e conhecer lugares com natureza abundante

* Estilo de vida mais simples


* Multidimensionalidade do ser

* Experiências multiculturais

* Envolvimento com movimentos socioambientais

* Educação como forma de contribuir para melhorar o mundo à minha volta

Escolhas





Conclusão...

Minha história de vida tem sido uma dança entre escolhas e oportunidades e a forte relação com a natureza é a melodia que mais influencia os movimentos que faço no mundo.

A educação, em especial a educação ambiental, é o espaço de atuação onde me sinto perfeitamente encaixada e onde percebo que melhor posso contribuir para melhorar o mundo a minha volta. Formar educadores representa a possibilidade multiplicadora deste ideal.

set/2019

Observação: partes do conteúdo apresentado nos slides foram tiradas do diário de campo da pesquisadora que também estava em processo de elaboração de tese. O caminho de Santiago se constituiu a primeira etapa do seu campo de pesquisa, previsto no projeto aprovado para o doutorado sanduíche já que percorrer o Caminho de Santiago teve como finalidade o seu estudo como ambiente educativo para a ComVivência Pedagógica

Transcrição Apresentação Luciana

Luciana: Oi meninas, tudo bom? Algumas eu já conheço. Eu vi o Mauro escrevendo a história e falei: eu vou ter que escrever também? Porque eu sou penetra nesse grupo, né. Ele disse que tem que escrever. Eu vou ganhar diploma? O negócio é sério. Eu não escrevi. Não achei que precisaria realmente registrar, mas foi bom eu escutar as ótimas histórias de vocês. Realmente a natureza, ela é colocada de uma forma diferente para quem viveu a natureza. quando eu tinha 5 anos meu pai comprou um sítio lá na serra. No Vale das Figueiras, perto de Petrópolis, Araras, aquela região. E eu vejo o quanto isso foi importante na minha vida. eu sinto muita falta. Eu digo que eu moraria aqui na Espanha, onde eu estou aqui em Santiago, se eu pudesse trazer o Vale, as minhas filhas e o café. O café tem aqui, mas não é tão bom. A gente fica com a memória do cheiro do café brasileiro, porque o nosso é melhor. O Vale... aqui tem muita natureza, mas é aquele lugar que a gente gosta. É aquele mato, é aquela paisagem. e quando eu passava as férias lá, que eu também passava as férias inteiras lá, eu lembro que eu chegava no Rio, eu sentia o chão da minha casa diferente. Eu pisar no sinteco era horrível. Eu tinha uma pena das crianças que passavam as férias no Rio de Janeiro e não podiam andar na chuva, pisar na lama, ver os bichos, tomar banho de rio. Eu acho que isso é muito importante na vida das pessoas, de todo mundo. Ter esse contato com a natureza. Agora, nunca pensei em educação ambiental. sou professora, 30 anos em sala de aula. Agora estou aposentada como professora de português e escutava falar em educação ambiental nas escolas como a gente escuta: projetos, lixo, horta, fazia visitas. Mas professora de português, a gente não se integra muito. Vocês sabem como é que é essa questão da escola. Enfim, eu digo que agora eu estou vivendo isso há 3 anos, desde que eu e Mauro nos encontramos. E eu vivendo há 3 anos, descobri que eu sou educadora ambiental. Achei o máximo isso. Por quê? Pelo contato com a natureza. Eu me aposentei e a gente fez um projeto social lá, não sei se alguém sabe no palé, lá no sítio. Então tudo isso integrou a gente mais ainda. Foi muito importante eu me descobrir dentro da educação ambiental. Educação ambiental não é uma disciplina que se ensina. É muito mais além disso. Então assim, eu escutei aqui. vocês já escutaram isso, é claro, que a gente tem que escrever um livro, ter um filho, e plantar uma árvore. Eu já fiz os três. Mas aqui dizem que tem que fazer o caminho de Santiago também. A quarta coisa. Eu vou fazer e estou muito animada com essa ideia de fazer isso. Eu nunca pensei em fazer isso na minha vida. Assim como eu nunca pensei que eu fosse casar de novo, ia reencontrar o Mauro depois de 30 anos. Esses três anos na minha vida tem sido muito intensos por conta de muitas mudanças. E eu tenho muita vontade de escrever alguma coisa em relação a esse caminho, ao andar que a gente vai fazer. Eu tenho seguido algumas pessoas no Instagram e é impressionante o que elas contam depois. Hoje em dia a gente não revela mais foto. Os meus netos, filhos acho que não vão ver fotos mais. Vai ficar tudo perdido nas nuvens. Quem sabe se eu contar uma história desse caminho, da minha experiência aqui. Eu estou me propondo a isso, vamos ver.