

A dimensão freireana da formação do educador ambiental na “ComVivência Pedagógica”

The Freireana dimension of the formation of the environmental educator in the “ComVivência Pedagógica”

La dimensión freireana de la formación del educador ambiental en la “ComVivência Pedagógica”

Noeli Borek Granier¹

Mauro Guimarães²

Resumo

A “ComVivência Pedagógica” é uma proposta teórico metodológica de formação de educadores ambientais em construção pelo grupo de Pesquisa GEPEADS/UFRRJ, que se encharca das concepções educacionais de Paulo Freire. Nesse artigo apresentamos essa dimensão freireana que está presente em todas as etapas de desenvolvimento da proposta formativa.

Palavras- Chave: Educação Ambiental. Paulo Freire. Práxis.

Abstract

The “ComVivência Pedagógica” is a theoretical–methodological proposal for the training of environmental educators under construction by the Research group GEPEADS/UFRRJ, which is drenched in Paulo Freire's educational concepts. In this article we present this Freireana dimension that is present in all stages of the training development proposal.

Keywords: Environmental Education; Educator training; Freireana Pedagogy

Resumen

La “ComVivência Pedagógica” es una propuesta teórico–metodológica para la formación de educadores ambientales en construcción por el Grupo de Investigación GEPEADS/UFRRJ, que está empapada de los conceptos educativos de Paulo Freire. En este artículo presentamos esta dimensión freireana que está presente en todas las etapas de desarrollo de la propuesta formativa.

Palabras Clave: Educación Ambiental; Formación de educadores; Pedagogía Freireana

A dimensão freireana para um mundo a transformar

Um mundo criado pelas dores da opressão; das guerras; da miséria em meio a opulência de trilionários; da destruição da natureza, a *Madre Tierra* que nos acolhe e sustenta a vida. Um mundo por nós criado em um modelo de sociedade acumuladora, estabelecida em relações de poder de dominação e exploração que exacerba a degradação socioambiental. Tudo isso sinaliza um tempo que urge por

¹ Pedagoga, mestra em educação, doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS).

² Professor Doutor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS).

transformações radicais. Rompermos com essa visão de mundo e esse modo de organização social são condicionantes para a manutenção da vida que nos sustenta no planeta. A gravíssima ameaça das mudanças climáticas tão bem estudadas, porém negligenciadas no ritmo cotidiano de nossas vidas, tocado pelo ritmo e tempo da modernidade que nos impele a seguir a correnteza de um rio rumo a uma grande e definitiva queda, como se fosse um caminho único em que somos meros transeuntes a seguir passivamente por ele.

É nessa grave crise gerada por essa sociedade moderna que se globalizou, numa escala de vida desumana e escalada de destruição sem parâmetros na história da humanidade, que nós, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), estamos construindo uma proposta teórico-metodológica de Formação de Educadores Ambientais. Nesse contexto de necessidade de radicais transformações societárias e dos seus indivíduos, acreditamos na importância e urgência de um processo formativo que busque radicalizar a potencialização de um educador em transformação, para que esse seja um dinamizador de movimentos transformadores da realidade presente.

O mestre Paulo Freire nos ensinou, em toda a sua obra, que a superação das relações de opressão predominantes em nossa sociedade, se dará por uma educação problematizadora da realidade vivida pelo oprimido.

Trabalhar os porquês em nossos objetivos pedagógicos leva ao educando e educador a um processo investigativo de construção do conhecimento e de desvelamento da realidade, compreendido a partir de suas relações instituintes (relações de poder político-econômico). O exercício do discurso interrogativo é uma primeira grande transformação na prática pedagógica e alcança a Educação problematizadora de Paulo Freire. (GUIMARÃES, Org, 2021, p.47)

Essa é uma educação que faça do oprimido um sujeito de sua própria história, que busque o “ser mais” em sua práxis³ cidadã de intervenção na realidade opressora, como parte constituinte de sujeitos coletivos que organizadamente lutam por uma utopia, como um inédito viável, na construção de uma nova sociedade justa e socioambientalmente sustentável.

Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação, só para o adestramento. (FREIRE, 1992, p.92)

Essa luta e construção passa por realizar um novo modo de vida em que as relações disjuntivas⁴ e opressivas dos donos do poder sobre vulneráveis, sejam superadas. Relações opressoras primeiramente negadas por sua força alienante e desumana, mas que devem ser superadas por relações de amorosidade, que é a força que junta numa condição dialógica de reconhecimento do outro em sua legítima humanidade, em sua diversidade existencial e igualdade nas condições de vida plena. Como disse Freire a superação da relação de opressão não se dá pelo oprimido deixar de sê-lo para tornar-se opressor. O mundo transformado é motivado pelo “fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico criador do diálogo.” (Idem, 1967, p. 126). Amorosidade que permite juntar o que estava disjunto e estabelecer

³ Práxis como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1992, p.67).

⁴ Relações que refletem o Paradigma Disjuntivo da sociedade, como Edgar Morin denomina em sua obra.

novas relações dialógicas, solidárias e integrativas que construirão um novo modo de viver em sociedade e da sociedade com a natureza.

Mesmo reconhecendo o conflito de interesses antagônicos entre as elites e os vulneráveis como estruturante da crise, na superação, principalmente nesta escala civilizatória que ameaça a sobrevivência da espécie, deve prevalecer o sentido inclusivo. E o que faz prevalecer o sentido de superação é a solidariedade amorosa, de acordo com a qual Paulo Freire nos incitava a pensar a relação opressor-oprimido. (GUIMARÃES, Org, 2021, p.42)

Essa dimensão freireana encharca as concepções e práticas propostas na ComVivência Pedagógica, emergindo como inspiração para a criação de ambientes formativos que possibilitem conectividades esquecidas e evidenciem a força integrativa de relações de solidariedade e cooperação em sociedade e desta com a natureza. Segundo Freire, na “ação dialógica, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 1987, p. 103). Desta maneira, criar solidariedade é uma questão política e metodológica, relacionada a “preparação para realizar o sonho” (2016, p. 109) coletivo de transformar aquilo que não está bom, buscando novos sentidos de existir na criação de um mundo menos feio (Idem, 1987), porque mais justo socioambientalmente.

Assim como descrito em Guimarães e Granier (2017), propomos a ComVivência Pedagógica como um processo formativo no qual se constitui um ambiente educativo construído na práxis pedagógica de educadores ambientais em formação, numa profunda convivência imersiva com grupos humanos cujos modos de vidas são diversos da modernidade. Propõe-se um “choque de realidade” pela radicalidade de experiências vivenciais em outros referenciais epistemológicos e modos de vida, em um exercício de dialogicidade e interculturalidade em novas relações conectivas com o outro, com o mundo.

O diálogo intercultural emerge como um rico campo de inspiração e aprendizado, ao proporcionar a vivência com outras formas de ver e viver o mundo. Sob a perspectiva da interculturalidade crítica, que tem no centro de suas preocupações o histórico de “exclusão, negação e subalternação ontológica e epistêmica-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (WALSH, 2012, p. 66, tradução nossa), este diálogo permite dar visibilidade e empoderamento a conhecimentos ancestrais, que vêm sendo sistematicamente invisibilizados pela hierarquização do conhecimento, imposta pelos padrões hegemônicos (GUIMARÃES, Org, 2021, p. 161).

O gatilho que nos impulsionou a buscar a radicalidade dessa formação está no caráter urgente e radical da problemática socioambiental, expressado na emergência climática, e a necessidade de seu enfrentamento imediato. Como também na percepção de que há cada vez mais educadores que buscam trazer a Educação Ambiental para suas práticas, mas que apesar de termos mais educação ambiental, a sociedade cada vez mais vem destruindo a natureza. Dessa constatação surge a categoria explicativa da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004), que explicita uma fragilidade dessas práticas de educadores bem-intencionados, mas que não estão conseguindo incrementar transformações significativas em sua esfera de atuação.

Um passo importante, a meu ver, passa por romper com uma armadilha a que todos estamos sujeitos. O que chamo (2004) de “armadilha paradigmática”. Para Morin (1997), paradigmas são “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam

nosso discurso”, disse ressaltando a força que os paradigmas têm nas nossas ações individuais e em nossas práticas sociais, a ponto de muitas vezes falarmos ou fazermos alguma coisa sem sabermos bem a razão de o porquê fazemos assim, mas “porque sempre foi assim por aqui”, é o “normal” em nossa sociedade. Isso nos faz perceber que os paradigmas tendem a nos levar a pensar e agir de acordo com algo pré-estabelecido, consolidado por uma visão de mundo que nos leva a confirmar (inconscientemente) uma lógica, uma racionalidade dominante. Essa é uma tendência conservadora, inclusive na educação, que informam práticas individuais e coletivas que reproduzem os paradigmas (GUIMARÃES, 2007, p.88).

O que pudemos constatar⁵ é que esses educadores foram ou estão sendo formados, em sua maioria, na mesma perspectiva conservadora de educação que reproduz a e se reproduz na armadilha paradigmática. Ou seja, como em Guimarães, Org. (2021), dada uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, estruturada pelo paradigma disjuntivo, se introjetam no inconsciente individual e coletivo, que de tão referenciada na forma de pensar reflete-se num “agir no automático” não reflexivo. Uma formação acrítica, conteudista e comportamentalista, que numa perspectiva “bancária” de educação, “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade”, satisfazendo assim aos interesses dos opressores (FREIRE, 1987, p. 39). Desta forma geram-se práticas incapazes de fazer diferente do “caminho único” prescrito por essa racionalidade, efetivando-se a hegemonia. Assim educadores, mesmo com a boa intenção de contribuir com suas práticas pedagógicas, acabam reproduzindo inconscientemente ações disjuntivas, que estão na gênese desse mundo partido, fragmentado e imerso numa crise civilizatória.

Portanto, para Edgar Morin (1997), paradigmas são “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso”. Os paradigmas da disjunção estruturam a visão de mundo da sociedade moderna, tendo como característica focar em uma parte da realidade a separando do todo. Isso provoca uma visão de mundo em que a parte é priorizada em relação ao todo (visão particularista), prioriza-se o indivíduo em relação ao coletivo (visão individualista) e a sociedade humana em relação a natureza (visão antropocêntrica). Cria-se assim no modo de vida relações reduzidas e simplistas em que a parte priorizada é mais e as outras são menos; desta feita, quem é mais assume na relação de poder a posição de dominação e exploração que vem gerando tanta degradação humana e ambiental. Relações estruturantes do nosso modo de vida que Paulo Freire denuncia em sua *Pedagogia do Oprimido*.

Essa concepção disjuntiva da modernidade, que dá forma às relações predominantes nos dias de hoje, centra-se numa parte e nega as outras partes. Sendo assim, mantém e afirma essa negação pelo poder da relação de dominar o outro (esse outro pode ser o indivíduo humano e/ou a natureza). A consequência dessa relação de dominação de um é a exploração e à degradação do outro. Essa concepção disjuntiva extremada, como vem se consolidando na modernidade, fragiliza o pertencimento para algo além do particular, distanciando a percepção de que somos iguais na unicidade de sermos Natureza. Tudo isso nos afasta disjuntivamente, em nossa razão e emoção, de uma relação que nos dá vida; afinal somos também água, minerais, carbono, elementos químicos vivificados pela relação de interação com outros seres animados e inanimados, ou seja, somos Natureza. Romper com esse ser e estar no mundo disjuntivamente, transformando o pensar e o

⁵Tese Doutorado “Educadores Ambientais em uma perspectiva crítica – Reflexões em Xerém.” Mauro Guimarães, CPDA/UFRRJ, 2003.

fazer, é algo que me parece fundamental no enfrentamento da crise que vivemos todos (GUIMARÃES, 2021, p.34).

Pretendemos a formação desse Educador capaz de se desvencilhar da armadilha paradigmática, trazendo conscientemente para a sua práxis pedagógica a referência estruturante de relações dialógicas. Levando em consideração que “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração”, (FREIRE, 1987, p. 104). Relações essas que sejam mobilizadas pela amorosidade e cooperação, potencializando movimentos emergentes de um outro modo de viver sem a opressão/dominação degradadora de indivíduos e natureza. Para isso propomos o processo formativo da ComVivência Pedagógica em que a dimensão freireana de Educação Crítica alicerça o ambiente educativo e o caminho a seguir.

(...) promover pela educação crítica a realização (práxis) de “ser mais” Freireano, é um processo emancipador e transformador das relações sociais e das subjetividades presentes na dinâmica sociometabólica em direção a um outro modo de viver; outra sociedade. No entanto, essas transformações dessas relações sociais e subjetividades inerentes, se realizam reciprocamente na transformação das condições materiais e suas múltiplas determinações da sociedade moderna, transformando relações, entre estas, de produção e de consumo em um novo modo de organização social (GUIMARÃES, Org, 2021, p.38).

Etapas formativas da ComVivência Pedagógica

Para a realização da ComVivência Pedagógica o Educador proponente do processo formativo constituirá um grupo de educadores ambientais em formação e fomentará a construção de um ambiente educativo⁶ propício para essa formação. Um Educador condutor do processo como a aranha que tece os fios da teia, que produz com seus atos os fios, que em relações se tramam os nós e a tensão dos fios como um ambiente educativo, que na vivência da teia os movimentos se repercutem no todo.

(...) a criação do ambiente educativo pelos condutores do processo formativo. Essa construção busca gerar um espaço educador receptivo a diversidade de realidades das pessoas do grupo e que provoque inquietação/motivação. Desta feita, o educador ambiental assume o papel de catalisador do processo de transformação coletiva, inclusive a sua própria, potencializando assim o processo constitutivo de um educador transformado e transformador.” (GUIMARÃES, GRANIER, EDER, 2021, p.578)

Esse ambiente educativo institui uma dinâmica de relações vivenciais provocada pelos princípios formativos da ComVivência Pedagógica em sua inter reciprocidade, numa perspectiva integrativa a partir de outras epistemologias, temporalidade e espaços. Busca-se propiciar ao participante a vivência de experiências significativas que sejam transformadoras de pensamento e postura de vida dos educadores em formação. Que possam desvelar o caráter multidimensional

⁶ “A formação em uma perspectiva crítica se propõe a formar dinamizadores de ambientes educativos (e não multiplicadores), que ao compreenderem a complexidade dos processos (movimento) sociais, motivados pela reflexão crítica, mobilizem (mobilização = ação em movimento) com sinergia, processos de intervenção sobre as dinâmicas constituídas e constituintes da realidade socioambiental. Portanto, reciprocamente, esses movimentos são ambientes educativos/ ambientes educativos são movimentos e os dinamizadores (educadores ambientais) os alimentam. A percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento acredito ser o terceiro eixo formativo para o trabalho de formação do educador ambiental.” (GUIMARÃES, 2004, p. 134-135)

de sua existência, que é individual e coletiva, física, mental, espiritual, natural e, indissociavelmente, terrena e cósmica. Experiências que oportunizem o reconhecimento de suas possibilidades de intervenção na realidade, pelo entendimento de seu próprio potencial de transformá-la. Como bem nos ensina Freire, a consciência de si e consciência de mundo atreladas possibilitam a emersão do movimento de intervenção:

[...] na medida em que nós adquirimos consciência de nós mesmos, o que por sua vez acontece quando adquirimos consciência de mundo. [...] é a consciência da externalidade de mim mesmo que torna possível colocar a minha consciência no mundo, da forma que eu vou trabalhar para transformá-lo em vez de me adaptar a ele (FREIRE, 2016, pp.79-80).

Experiência significativa que se constitui vivida no coletivo, num processo de reconstrução de sentidos, numa ressignificação existencial interior e nas relações com o exterior.

[...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

Experiência significativa compreendemos assim como Jorge Larrosa Bondía (2002), o que preenche de sentido significativo o processo formativo do educador em transformação e transformador em sua práxis. Possibilita-se ao sujeito experienciar o sentido profundo de um existir integrativo, por exemplo, ressignificando o ar que inspiramos nos preenchendo e expiramos nos expandindo, voluntariamente conectado com seu universo interno e externo, numa perspectiva relacional de complexidade. Em sua abrangência, se entende como significativo que o religar-se à natureza em um sentido sacralizado, leva a vivenciar e perceber essa relação como uma interação vital, não somente para a sobrevivência física, mas em seu sentido de transcendência e realização da humanidade em um fazer integrado aos movimentos da natureza. Um saber vivencial (de experiência em Larrosa) em construção que contemple essa experienciação de estar no mundo em busca da completude do ser, em uma religação imanente com algo maior que nos transcende.

A experiência de Larrosa e sua complementariedade no sentido de existir para Freire:

[...] ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo [...] que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 1967, p. 40)

No desenvolvimento da proposta, esboçamos algumas situações educativas para a sua realização em processos formativos. Como uma primeira etapa: trabalhar a formação do grupo em experiências que os educadores se constituam como um coletivo conjunto. Nesse trabalho objetiva-se superar a noção disjuntiva de coletivo como sendo apenas a soma de indivíduos, ou a ideia de que $1 + 1 = 2$, sendo o dois o coletivo dos uns somados. Disjuntiva por estar ainda centrada na parte, no indivíduo, no um, entendendo que a ação coletiva é somente resultado da participação de ações

individualizadas somadas. Na perspectiva conjunta as partes se interagem (1 com 1 > 2) superando a ação individualizada somada, formando sinergicamente um todo maior, do que apenas a soma das partes. Assim, nas abordagens da ComVivência Pedagógica, o processo formativo de educadores é individual e coletivo simultaneamente, pois considera-se que as transformações buscadas se dão na sinergia de novas relações vividas cotidianamente que se realizam no próprio processo formativo. Se trabalha a eclosão de um sentimento de pertencimento ao grupo, da confiança mútua que transforma o coletivo numa potente unidade cooperadora porque construída a partir do vínculo crítico e amoroso, que Freire chama de “convivência autêntica” (1967, p.44). Do comprometimento solidário coletivo como primeiro passo metodológico da proposta.

Segunda etapa: apropriação pelo grupo, através de estudos e discussões reflexivas, da concepção da proposta da ComVivência Pedagógica e dos seus cinco princípios formativos, como apresentado em Guimarães (2021, p.198-200):

Desestabilização Criativa: princípio que provoca uma desestabilização das certezas impostas pelo determinismo da modernidade cientificista, rompendo com uma falsa segurança e estabilidade de algo já percebido como conhecido. Essa falsa sensação de segurança e de estabilidade decorre de referenciais introjetados em nosso inconsciente individual e coletivo (Paradigma Disjuntivo da Modernidade). Pelo reconhecimento da crise paradigmática vivida (**reflexão crítica**) provoca-se o movimento de superação do pré-determinismo, que pouco contempla as incertezas do real, ainda mais em tempos de graves crises (**indignação ética**). As posturas possibilistas (que se opõem ao determinismo) potencializam que o novo possa surgir. Tudo isso é vivenciar relações de renúncia ao conhecido e a abertura para o novo (**intencionalidade transformadora/postura conectiva**).

Reflexão Crítica: princípio que provoca uma postura problematizadora e de apropriação dos conhecimentos científicos, diante de uma realidade em que a gravidade e urgência da crise potencializa uma sensação de inquietude (**desestabilização criativa**). Sensação essa motivadora da não aceitação da realidade dada como tal (**indignação ética**) e mobilizadora na intervenção para uma realidade outra (**intencionalidade transformadora**) a qual se realiza no movimento transformador para além do individual (**postura conectiva**).

Postura Conectiva: princípio que provoca uma ruptura com o modo de vida disjuntivo da modernidade (**desestabilização criativa/intencionalidade transformadora**). Esse modo de vida é calcado na hierarquização do poder que favorece relações reducionistas de dominação e exploração de um sobre o outro (**reflexão crítica/indignação ética**). Ao se romper com essa disjunção, a postura conectiva se torna possível pela vivência experiencial de relações dialógicas horizontalizadas, de sentimentos conectivos de pertencimento em suas complementares dimensões, social (sentido de comunidade), cultural (sentido de interculturalidade), espiritual (sentido de religare), ambiental (sentido planetário - Gaia).

Indignação Ética: princípio que provoca a percepção existencial da indignidade da vida submetida a relações de opressão e submissão, contrárias aos princípios de sua livre expressão. Relações essas impostas por forças que obscurecem a manifestação da vida em sua plenitude singular, diversa e complementar ao outro. Conhecer as relações de poder inerentes à história das dominações opressoras (**reflexão crítica**) motiva um sentimento de ruptura com essas

situações. Isso mobiliza a vivência de outras relações de dialogia não opressora, que superam a negação do outro. Essa superação, experienciada pela força da amorosidade (**postura conectiva/intencionalidade transformadora**), se dá pela inversão da prioridade (**desestabilização criativa**) do “eu” pelo “outro” que me antecede (sujeito ético).

Intencionalidade Transformadora: princípio que provoca a construção do sentido na práxis do educador para a transformação da realidade. Práxis motivada pela percepção da crise civilizatória de um modo de vida disjuntivo, opressivo e degradante socioambientalmente (**reflexão crítica**), mobilizada (**indignação ética**) para intervir na superação dessas condições, pela vivência experiencial da amorosidade de novas relações conectivas (**desestabilização criativa/postura conectiva**).

O trabalho com esses Princípios, que deve ser realizado de maneira não hierárquica e a partir de uma perspectiva de retroalimentação entre eles, é constituidor do ambiente educativo do processo formativo da ComVivência Pedagógica, levando os educadores a “entrar” neste ambiente. Junto a isso, a compreensão e introjeção dos princípios pelos participantes são também referências para suas práticas de educadores ambientais. Esta fase do processo é também o momento propício para realizar os preparativos para a imersão que será a etapa seguinte. Esta preparação consiste em conhecer as particularidades socioambientais, história e situações limites do contexto da comunidade/realidade em que se fará a imersão. É se trabalhar uma postura aberta e receptiva à uma realidade diferenciada, fazendo com que os participantes não “caiam como turistas” nesta realidade outra, colocando-os favoráveis as trocas vivenciais possíveis na experiência imersiva.

Terceira etapa: Tem os princípios formativos como dinamizadores do ambiente educativo de ComVivência Pedagógica, cujas provocações despertam reações desejadas para a experiência vivencial da imersão. Entendemos que é essa imersão uma estratégia que favorece a ruptura com as referências da modernidade tão impregnadas em nossos cotidianos, desarmando armadilhas de seus paradigmas, ao vivenciarmos criticamente um dia a dia estruturado sob outras formas de ser, conhecer e estar no mundo. Em espaços, tempos, sentidos, costumes e práticas diferentes dos modos de vida hegemônicos. Vivenciar profundamente e sendo tocado integralmente em sua existência, para que possa provocar uma desestabilização, um choque de realidade, a ser trabalhado reflexiva e sensivelmente para um desvencilhamento e ressignificação dos paradigmas da modernidade. Assim como vivenciar relações outras do nosso cotidiano, baseadas em outros referenciais estruturantes de outros modos de vida, experienciando a dialogicidade e amorosidade em encontros interculturais e reencontro com o natural⁷.

(...) estruturada preferencialmente a partir de imersões coletivas em ambientes que oportunizem aos educadores em formação experiências reais com outras formas de ser e estar no mundo. Acreditamos que o caráter imersivo desta perspectiva metodológica pode favorecer a busca por novos referenciais relacionais que se

⁷O “reencontro com o natural” no processo formativo de educadores ambientais, insere-se num movimento de desconstrução das configurações impressas na dinâmica do mundo moderno, com vistas a uma reconstrução de sentidos, onde esteja presente a introjeção da importância vital desta conexão. Busca evidenciar a unicidade ser humano e natureza, fazendo emergir um processo de reconexão, onde, rompendo a dicotomia e as amarras do antropocentrismo hierarquizante, o ser humano assume ser parte da natureza, percebendo-se como um dos tantos elementos, que compõem a rede interdependente da vida na Terra e no universo.”. (GUIMARÃES e GRANIER, 2017. p. 1580)

contrapõem ao sistema hegemônico ao qual estamos submetidos. É nesse aspecto imersivo de uma vivência em um modo de vida diverso da modernidade que mora o que chamamos de radicalidade do processo educativo, trazendo, entre muitas coisas, um choque de realidade quando nos deparamos com tantas outras possibilidades de viver, se relacionar e existir no mundo (GUIMARÃES, GRANIER, EDER, 2021, p.577).

Quarta etapa: Consolidação das experiências vividas e trocas entre os participantes pós imersão. Os princípios formativos, para além de referenciais para atividades pedagógicas propostas, provocadores de experiências existenciais constituintes do ambiente educativo, são também balizadores no processo de construção de sentidos e ressignificações, pois servem como pontos de discussão das experiências vivenciadas pelos educadores em formação. Etapa de elaborar a vivência do processo formativo, de reflexões e introjeções “das imersões e atividades em grupo, propõe compartilhar experiências, conhecimentos e construção de sentidos de forma horizontal e prática, onde cada participante pode se expressar, dentro da intencionalidade do aprendizado proposto, sua forma de entender e interagir no ambiente” da ComVivência Pedagógica. Isso, como forma de consolidar na práxis do Educador:

(...) a vivência de relações diversas das hegemônicas na modernidade, assim como um olhar histórico-crítico cultural nos participantes de ruptura decolonial, trazendo diversidade de sentimentos, compreensões, de soluções e caminhos, e como tudo isso poderia nos aproximar de uma sociedade mais igualitária, ambientalmente consciente, economicamente justa e culturalmente rica. (GUIMARÃES, GRANIER E EDER, 2021, p. 579).

Com o sentimento coletivo já consolidado, essa etapa permite aos educadores solidificar os vínculos, pela troca de percepções e motivações resultantes da radicalidade da experiência vivenciada em com-junto, inferindo potencialidade à perspectiva emancipadora do processo. Num movimento que se aproxima da ideia freireana do “libertar-se em comunhão” (FREIRE, 1987), pelo qual os educadores se potencializam mutuamente para atuar como sujeitos na transformação da realidade em crise.

Propõe-se ao final da formação, em que cada participante se dispersa em suas realidades de intervenção, a inclusão desses educadores ambientais em redes virtuais de comunidades aprendentes, que os mantenham conectados trocando suas experiências, demandas, se motivando reciprocamente, criando, quando possível, ações conjuntas.

O Educador Ambiental no exercício de Ser Mais Ambiental

Pretende-se com a ComVivência Pedagógica a formação de Educadores Ambientais, sustentados pela concepção freireana de Educação, libertos da armadilha do paradigma disjuntivo da modernidade, que sejam sujeitos de sua história, dinamizadores de uma práxis pedagógica que potencializem movimentos emergentes que anunciam outros mundos possíveis. Entendemos que esse Educador em transformação se torna apto a ser um agente atuante nos movimentos coletivos de transformação da realidade em crise, construtor de inéditos viáveis de um mundo mais sustentável socioambientalmente.

Esse Educador Ambiental em transformação e transformador se constitui “Ser Mais Ambiental” em sua práxis no exercício da cidadania planetária. Ser Mais Ambiental é um conceito apresentado por Granier (2017), o qual integra a concepção

de Ser Natural como a essência da identidade humana pulsante nos indivíduos que se mantém conectados com a natureza e o Ser Mais freireano, aquele que se expressa em sua incompletude na realização como sujeito presente ativo no mundo.

(...) expandindo o prisma humanista de Freire, para o sentido do humano como natural, o “reencontro com o natural”, além de contribuir para o desabrochar do Ser Natural, possibilita uma reconfiguração do self, pois redimensiona sua relação com o mundo, sob a ética da Terra. Enquanto que, o processo de reconexão com o Ser Natural proporciona o rompimento com o “caminho único” (GUIMARÃES, 2011, p. 31), revelando um caráter emancipatório, que torna o ser humano “mais”. Agora, “percebendo a reciprocidade entre o Ser Mais e o Ser Natural, através da qual ambos se potencializam e se complementam, vemos emergir aí a possibilidade de um novo sujeito, um Ser Mais Ambiental” (GRANIER, 2017, p. 58) (GUIMARÃES e GRANIER, 2017, p. 1587).

Em um mundo em colapso é preciso mudar os rumos do atual modelo civilizatório. Acreditamos que diante de tão grave situação, as transformações da realidade socioambiental são urgentes. Isso impõe a formação de Educadores Ambientais como sujeitos coletivos que sejam radicais dinamizadores de movimentos instituintes de novas relações dialógicas, repletas de amorosidade, como nos ensinou Freire; cômico da “justa medida” que não sucumbe aos excessos da falta de limites da modernidade, como defende Boff (2022); carregado de responsabilidade ética e conectividades com um outro que sempre nos antecede, como diria Levinas (2000) sobre o “sujeito ético”⁸. É na formação desse Educador em transformação e transformador que acreditamos fundamental para contribuir na construção do inédito viável de uma sociedade socioambientalmente sustentável, sem opressores e oprimidos, como tão bem nos ensinou Paulo Freire.

Referências

BOFF, Leonardo. **O Pescador Ambicioso e o Peixe Encantado: a Busca da Justa Medida**. Rio de Janeiro: Vozes-Nobilis, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GRANIER, N. B. **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, Mauro (Org.). **Educação Ambiental e a “ComVivência Pedagógica:**

⁸ “Que possam expressar a generosidade e reverência para com o outro na constituição de “sujeitos éticos” (LÉVINAS, 2000), que vivenciam a percepção radical de que sempre o “outro me antecede”; outro indivíduo e natureza, invertendo a prioridade egocentrada da modernidade no indivíduo em si.” (GUIMARÃES. Org, 2021, p.63)



emergências e transformações no Século XXI. Campinas: Papirus Editora, 2021.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. *in*: MELO S.S. de; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil.** Brasília, MEC, 2007.

GUIMARÃES, Mauro. **A Formação de Educadores Ambientais.** Campinas: Papirus Editora, 2004.

GUIMARÃES, M; GRANIER, N. B. Educação Ambiental e os Processos Formativos em Tempos de Crise. **Revista Diálogo Educacional**, v.17, n.55, pp.1574-1597. Curitiba, out./dez. 2017.

GUIMARÃES, M.; GRANIER, N. B.; EDER, S. A experiência significativa do ser mais ambiental na “convivência pedagógica” – encontros em Paulo Freire. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 14, n. esp., p. 575-595, 14 dez. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito.** Madrid: Ed. A. Machado Libros S.A., 2000.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. *In*: CASTRO, G. de; CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. C. de (Coords.). **Ensaio de Complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 1997. p.15-24.

Recebido em: 08 de agosto de 2022

Aprovado em: 31 de agosto de 2022

Publicado em: 25 de setembro de 2022