



O caráter formativo da interculturalidade na “ComVivência Pedagógica”¹

Noeli Borek Granier²

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

<https://orcid.org/0000-0001-8825-2293>

Mauro Guimarães³

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

<https://orcid.org/0000-0002-4158-313X>

Resumo: Este artigo discorre sobre a perspectiva da interculturalidade crítica na constituição da abordagem teórico-metodológica da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” para educadores ambientais. Ressalta a pertinência de seus referenciais para uma formação crítica e plural, que possa subsidiar a construção de formas de estar, conhecer e agir no mundo que considere a sustentabilidade da Vida em sua abrangência.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação de Educadores Ambientais. ComVivência Pedagógica. Interculturalidade Crítica.

El carácter formativo de la interculturalidad en la “ComVivencia Pedagógica”

Resumen: Este artículo discute la perspectiva de la interculturalidad crítica en la constitución del enfoque teórico metodológico de la propuesta de la “ComVivência Pedagógica” para la formación de educadores ambientales. Destaca la relevancia de sus referencias para una formación crítica y plural, que pueda apoyar la construcción de formas de ser, conocer y actuar en el mundo que consideren la sostenibilidad de la Vida en su amplitud.

Palabras-clave: Educación Ambiental. Formación de Educadores Ambientales. ComVivencia Pedagógica. Interculturalidad Crítica.

¹ Recebido em: 03/11/2024. Aprovado em: 26/02/2025.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, PPGEduc - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ / Brasil (2022), com parte do doutoramento realizado na Universidade de Santiago de Compostela/ Espanha (2020). Mestrado em Educação - PPGEduc/UFRRJ (2017). Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena - Universidade Veiga de Almeida / UVA (2013). Email: noelibgr@gmail.com

³ Doutor em Ciências Sociais; Mestre em Educação; Graduado em Geografia. Professor Pesquisador do PPGEduc/UFRRJ. Líder do GEPEADS. Email: guimamauro@hotmail.com

The Formative Character of Interculturality in “Pedagogical Coexistence”

Abstract: This article discusses the perspective of critical interculturality in the constitution of the theoretical-methodological approach of the “ComVivência Pedagógica” proposal for environmental educators training. Highlights the relevance of its references for a critical and plural training, to support the construction of ways of being, knowing and acting in the world that consider the sustainability of Life in its scope.

Keywords: Environmental Education. Environmental Educators Training. Pedagogical Coexistence. Critical Interculturality.

Introdução

Frente a uma crise socioambiental sem precedentes, o campo da Educação Ambiental, em sua vertente crítica, vem buscando constantemente abordagens que propiciem aos educadores ambientais uma formação que possa potencializar suas ações, de maneira que contribuam para a transformação desta realidade em crise. Neste sentido, considera-se pertinente que tal potencialização passe por um movimento de desconstrução dos padrões hegemônicos da modernidade, que regem as relações entre humanos e natureza e enraizados também nos sujeitos em formação. Que seja numa Educação vivenciada em experiências significativas, que possam fertilizar esses educadores em formação com a construção de padrões relacionais mais equilibrados, subsidiando suas intervenções para uma práxis educativa transformadora. Um processo que provoque um rompimento com os paradigmas da modernidade que estão no cerne da problemática socioambiental, germinando novas formas de ser, conhecer e estar no mundo.

Neste esforço e intencionalidade, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – GEPEADS/UFRRJ vem desenvolvendo desde o ano de 2013 uma proposta teórico-metodológica voltada para a formação de educadores ambientais, que denominamos de “ComVivência Pedagógica”. Nesta proposta, a radicalidade que caracteriza a crise socioambiental que vivenciamos e que se expressa com veemência nas mudanças climáticas, reflete o colapso civilizatório. Tal contexto emerge como um indicativo para uma formação igualmente radical, no sentido de tocar nas raízes desta problemática, em suas causas profundas, que também se hospedam na interioridade dos educadores em formação.

A “ComVivência Pedagógica” é uma proposta teórico-metodológica para a formação de educadores ambientais, na qual o ambiente educativo se constrói na convivência entre educadores ambientais em formação, em uma práxis

pedagógica. Propõe-se, pela radicalidade de experiências vivenciais de outros referenciais epistemológicos e modos de vida, o exercício da dialogicidade de novas relações conectivas com o outro, com o mundo (Guimarães; Granier, 2017, p.1576).

Estruturada para culminar em imersões coletivas reais, de grande intensidade, as experiências de “ComVivência” – vivência com – vêm sendo realizadas em diferentes contextos⁴, considerados formativos por apresentarem referenciais diferenciados dos estruturantes da lógica dominante da sociedade moderna. Neste enfoque, contextos interculturais, como comunidades indígenas⁵ e quilombolas, por suas alternativas às formas predatórias do Capitalismo, nos seus modos de ser e estar no mundo, em relações de sacralidade e integração com a natureza, ao provocarem um “choque de realidade” nos sujeitos em formação, aportam potencialidade ao ambiente educativo de ComVivência Pedagógica. Tais vivências imersivas em realidades outras do cotidiano da modernidade, realizadas a partir de interações construídas por uma intencionalidade educativa, sob uma perspectiva de horizontalidade nas relações, da receptividade mútua para outras formas de viver, no respeito ao contexto e seus atores, são “naturalmente pedagógicas para os dois grupos, pois ambos interagem com outras visões de mundo na formação de um novo sujeito” (Granier, 2017, p. 51). Enquanto experiência formativa de vivência de uma realidade cotidiana estruturada por outros referenciais e valores, potencializa a ampliação da percepção de mundo dos educadores em formação, para além do “caminho único” pré-determinado pela sociedade hegemônica, com possibilidades de desencadear um processo de ressignificação do próprio sentido existencial do viver.

Desenvolvimento

Na proposta formativa da ComVivência Pedagógica, o contexto onde se realiza a imersão ganha especial atenção, pois as possibilidades de radicalidade que ele oferece é que irão potencializar o ambiente educativo. Este, por sua vez, não se refere ao espaço físico, mas sim um espaço subjetivo, relacional e problematizador, que se constrói na

⁴ Dentre as imersões de “ComVivência Pedagógica” já realizadas, destacam-se: com comunidade Guarani Mbyá (Aldeia Ara Hovy, Itaipuaçu-Maricá/RJ - 2014); comunidade Krahô (Aldeia Nova de Tacajá; Pedra Branca; Rio Vermelho/TO – desde 2013); cosmovisão Quêchua, com o xamã Ayamara Carlos Prado (Areal/RJ - 2015); Centro de Expansão da Consciência Brahmatma Diva (Itatiaia/RJ – 2019); Caminho de Santiago de Compostela/ES – 2019 e 2024); Quilombo Boa Esperança (Areal/RJ – 2022, 2023 e 2024).

⁵ Vale destacar que entre as comunidades indígenas que convivemos, o povo Krahô, que tem suas terras no centro-norte de Tocantins, é a etnia que temos tido maior interação até os dias de hoje.

práxis individual e coletiva entre os educadores em formação com o contexto, provocados pelos Princípios Formativos e Componentes Pedagógicos da proposta.

Nas experiências formativas de ComVivência Pedagógica entre educadores ambientais e diferentes contextos já realizadas, foi observado que o resgate da essência no reencontro com o natural, bem como da vivência da referencialidade intercultural no espaço imersivo, são eficazes componentes pedagógicos⁶ que beneficiam a construção de um ambiente educativo fértil à práxis, da mesma forma que oportunizam “a construção de conhecimentos empíricos, através das observações e interações no espaço proposto” (Guimarães; Granier, 2017. p.1577). Considera-se que tais componentes, em sua inter-relação e complementaridade, podem agir como vetores para experiências significativas individuais e coletivas dos educadores em formação, enquanto sujeitos inseridos num processo de formação do Ser Mais Ambiental.

Na construção do Ser Mais Ambiental, o ser humano oportuniza sua emersão como um sujeito capacitado, no sentido de ter consciência, domínio e decisão de usar suas capacidades naturais de superação. Integral, pois sábio de sua multidimensionalidade. Integrado com o mundo, já que não mais sensível somente consigo, mas com o equilíbrio da teia inteira. Resignado do “ter mais”, para o Ser Mais de uma vida mais simples e, no entanto mais rica, já que em sintonia com as necessidades e limites do planeta, e intensificada por relações mais orgânicas com os outros seres da natureza (Granier, 2017, pp. 58-59).

Nos pressupostos desta proposta formativa, o processo de construção do Ser Mais Ambiental representa o próprio movimento interno de transformação do sujeito, com uma reconfiguração de sentido existencial e de sua atuação no e com o mundo. Um processo que passa pela reconexão com o seu Ser Natural, compreendido-sentido como “a parte basilar da identidade humana, que se mantém viva nos indivíduos que não se afastaram da natureza, como é frequentemente observado nos povos indígenas” (Granier, p.57). Na sociedade hegemônica da modernidade que se globalizou, o Ser Natural encontra-se reprimido e sufocado por uma lógica disjuntiva que vem provocando a disjunção hierárquica entre humanos e natureza, em que a pretensa superioridade antropocêntrica gera relações de dominação, que nos leva a ver a natureza

⁶ Para a ComVivência Pedagógica, os componentes pedagógicos compõem a rede constituidora do ambiente educativo, sendo orientadores na concepção de atividades pedagógicas ao longo do processo formativo proposto. São eles: acolhimento, ressignificação, reelaborando relações, práticas diferenciadas, resgate da essência, ruptura paradigmática, temporalidade da hiperdistração, referencialidade intercultural. Estes e outros elementos que formam a Rede Teórico-Metodológica da proposta são expostos nas figuras nº 1 e 2 deste artigo.

como nossos recursos a serem utilizados. Tal visão de mundo naturaliza relações mercantilistas e mediadas pela técnica, em prol de um crescimento econômico que claramente se mostra insustentável. Nesta lógica, em que o consumismo e o antropocentrismo são dimensões acopladas e igualmente nefastas para o equilíbrio do Todo, os seres humanos vêm se distanciando progressivamente de sua relação ancestral com a essencialidade da Vida, de que somos natureza. Tais problematizações e reflexões existencialistas, consideradas essenciais à formação de educadores ambientais transformadores e em processo de transformação, são centrais nas discussões e abordagens da ComVivência Pedagógica.

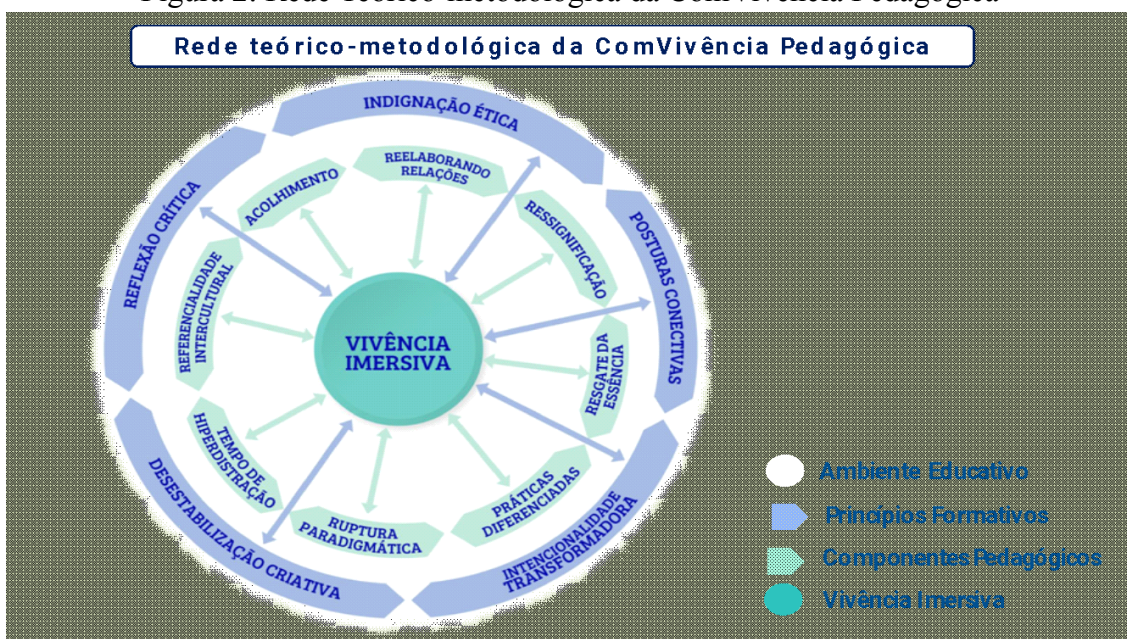
A perspectiva crítica, enquanto postura problematizadora da realidade socioambiental em sua abrangência, das relações de poder estruturantes do modo de organização social, atravessa toda a proposta, subsidiando a construção do Ambiente Educativo pelas provocações dos cinco Princípios Formativos da ComVivência Pedagógica. São eles: reflexão crítica, posturas conectivas, indignação ética, desestabilização criativa e intencionalidade transformadora. Concebidos como instituintes e dinamizadores do ambiente educativo, os Princípios Formativos são inter-relacionados, complementando-se e retroalimentando-se neste ambiente, agindo como provocadores de reações racionais e emocionais na dinâmica das experiências vivenciadas, bem como das relações interativas e integrativas de convivência no processo formativo proposto.

Figura 1: Elementos constitutivos da ComVivência Pedagógica



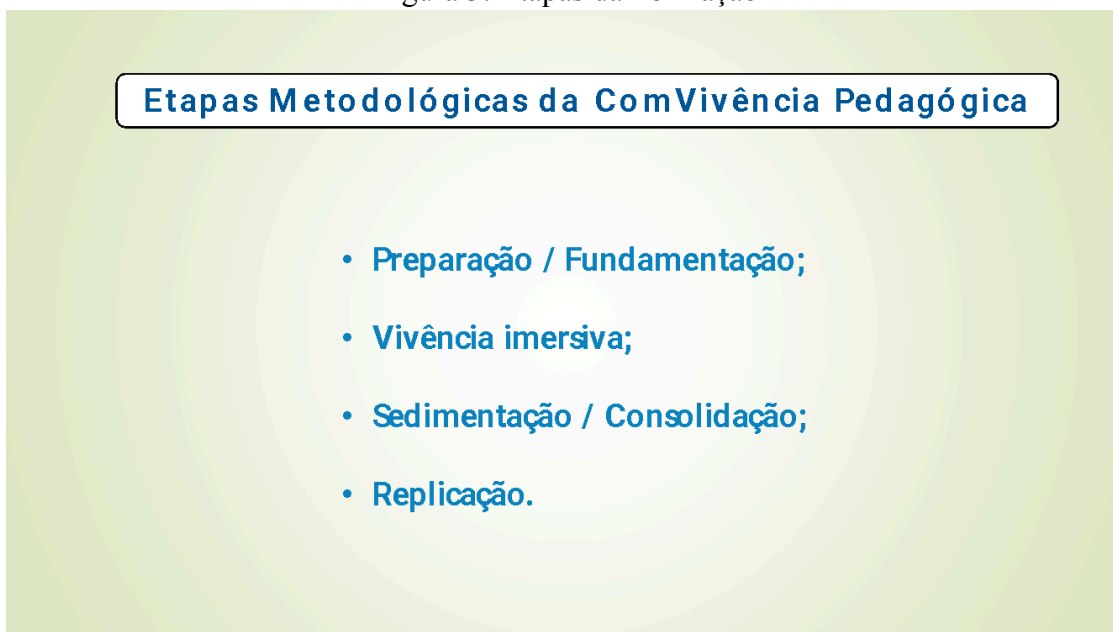
Fonte: GEPEADS – 2024

Figura 2: Rede Teórico-metodológica da ComVivência Pedagógica



Fonte: GEPEADS - 2024

Figura 3: Etapas da Formação



Fonte: GEPEADS - 2024

O enfoque vivencial da proposta formativa da ComVivência Pedagógica complementa-se por uma abordagem teórico-prática de caráter multirreferencial, sistematizada pelo Componente Pedagógico da Referencialidade Intercultural e conduzida sob o prisma da interculturalidade crítica, sendo foco fundamental neste estudo. A abordagem multirreferencial na proposta leva em consideração que a complexidade da formação do educador ambiental nesta conjuntura de crise civilizatória, requer o desenvolvimento de uma visão e postura abrangentes, capazes de abarcar a realidade socioambiental por diferentes ângulos de sua multidimensionalidade. Neste sentido, a articulação com as perspectivas da interculturalidade crítica emerge como uma concepção interessante para subsidiar estratégias metodológicas em processos formativos de educadores ambientais, pois favorece a compreensão da complexidade que envolve as questões inerentes à sociobiodiversidade. Na ComVivência Pedagógica, suas perspectivas preparam os educadores em formação para nas imersões, vivenciar dialogicamente com outros modos de vida que são historicamente oprimidos e silenciados. Beneficia-se assim, a construção de “uma nova sensibilidade que nos permita tornar visível a diversidade cultural como valiosa e o reconhecimento das diferenças como um princípio orientador necessário de formas mais justas de convivência que ainda não existem” (Turbino, 2004, p.3)⁷. Oferecendo bases

⁷ Tradução nossa.

epistemológicas sustentadas por saberes e visões de mundo diversas, com centralidade na organização de seu modo de vida em relações integrativas e solidárias entre humanos e natureza. Contribuindo assim para a superação dos limites gerados pela racionalidade hegemônica, no processo histórico de dominação e hierarquização do conhecimento. Segundo Walsh, a contribuição das epistemologias críticas no aprofundamento em torno da política epistêmica da interculturalidade, no campo educativo, permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos,

[...] que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente (Walsh, 2009, p.25).

O posicionamento da interculturalidade crítica não é funcional ao sistema vigente, mas um sério questionador dele, conforme sinaliza Walsh (2009). Tal enfoque evidencia uma convergência e complementaridade com o campo da Educação Ambiental de vertente crítica, pois convergem e se complementam num posicionamento crítico e questionador do *status quo*. Centralizando em suas discussões as relações de poder implicadas nos fenômenos socioambientais, ambas propõem uma transformação nestas relações a partir do respeito e valorização da diversidade, o diálogo de saberes, a equidade e justiça social.

Considerando que a Interculturalidade Crítica é uma ferramenta pedagógica que, segundo Walsh (2009, p.25), alenta “a criação de modos ‘outros’ – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras”, a ComVivência Pedagógica evidencia esta riqueza e pertinência em processos formativos de educadores ambientais, como construções que podem agir como contrapesos sobre a lógica dominante. Construída a partir do ponto de vista dos povos originários de nosso continente, a proposta da Interculturalidade Crítica aporta subsídios para a problematização e compreensão de processos históricos de implantação de uma organização e visão de mundo, hoje hegemônicas. Um exemplo tenaz refere-se à imposição de um padrão relacional mercantilista e de divisão binária entre sociedade e natureza, “descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e

espirituais” (Walsh, 2012, p. 68)⁸, que vêm alicerçando conhecimentos e modos de vida integrados, e a própria humanidade ao longo de sua trajetória. Culturas comumente estruturadas sobre relações de sacralidade, respeito e cooperação com a natureza, “a que estabelece a ordem e o sentido ao universo e a vida tecendo conhecimentos, território, história e corpo, mente, espiritualidade e existência dentro de um marco cosmológico relacional e complementar de convivência” (Walsh, 2012, p. 68)⁹, vêm constantemente sendo impactadas pelo que Walsh (2009, p.15) caracteriza como “colonialidade cosmogônica ou da natureza”. De igual maneira, a organização e visão de mundo impostas e hoje dominantes, vêm provocando o esfacelamento de relações de coletividade, em prol do individualismo e competitividade, onde a aceleração e a acumulação de bens é o normal. Impactando dimensões estruturais do viver humano, com moldes funcionais à sua lógica. Estreitando a capacidade humana de criar soluções a partir da complexidade existente no Todo, em uma situação de opressão e alienação.

Na concepção teórico metodológica da proposta formativa da ComVivência Pedagógica considera-se essencial a vivência coletiva de referenciais não estruturantes do modo de vida da modernidade que aportem possibilidades de “chacoalhar” estes padrões internalizados nos sujeitos em formação, através de experiências reais e epistêmicas com potencial de mobilizar ressignificações internas e externas, desencadeando um movimento de transformação. É com este enfoque que as provocações dos Princípios Formativos da proposta se manifestam na dinamização do Ambiente Educativo, aportando subsídios para as intervenções dos Componentes Pedagógicos. Desdobrando-se na práxis individual e coletiva, o processo formativo assim vivenciado oportuniza aos educadores em formação orientações e possibilidades pedagógicas para as suas próprias intervenções educativas. Para tanto, a sistematização deste processo formativo prevê quatro etapas metodológicas¹⁰, das quais a primeira, preparatória, é realizada antes das imersões, propiciando aos educadores ambientais a oportunidade de assimilar os referenciais estruturantes da proposta, bem como informações históricas e socioambientais relevantes sobre o contexto onde será realizada a imersão.

⁸ Tradução nossa.

⁹ Tradução nossa.

¹⁰ Figura 3

A articulação das perspectivas críticas da Educação Ambiental e da interculturalidade nas abordagens desta proposta formativa busca propiciar uma leitura micro e macro da realidade socioambiental, em suas diferentes dimensões e inter-relações. Num posicionamento que favorece o alinhamento das intervenções educativas dos sujeitos em formação, no sentido de que contribuam para a desconstrução da lógica disjuntiva, acrítica e funcional implantada por processos históricos de dominação e exploração da natureza, o que inclui humanos. Nesta perspectiva, insere também o esforço de dar visibilidade aos desafios que enfrentam os povos oprimidos pelo sistema de desenvolvimento hegemônico, cujos processos de apropriação de riquezas naturais existentes em seus territórios se repercutem em altos padrões de exploração da natureza, comprometendo a sobrevivência de sociedades e ecossistemas inteiros. Sendo que muitos desses territórios de populações originárias representam as áreas mais preservadas do continente, evidenciando modos sustentáveis de coexistência desenvolvidos por seus habitantes. Considera-se tais problematizações como indispensáveis a uma educação que se propõe a contribuir para a construção de um mundo mais justo socioambientalmente. Entendemos que essa possibilidade se condiciona à garantia dos direitos de cada povo de viver à sua maneira, sendo a cultura e o território partes indissociáveis deste viver.

Com efeito, a proposta da interculturalidade só poderá gerar impactos efetivos na sociedade se o seu significado for assumido “de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na re-fundação das estruturas e ordenação da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza, ou seja, na matriz ainda presente da colonialidade do poder” (Walsh, 2012, p.2)¹¹. Para além de uma abordagem teórica, a interculturalidade é uma questão de postura ética, conforme esclarece Turbino:

A interculturalidade não é um conceito, é uma forma de comportar-se. Não é uma categoria teórica, é uma proposta ética. Mais do que uma ideia, é uma atitude, um modo de ser necessário num mundo paradoxalmente cada vez mais interligado tecnologicamente e ao mesmo tempo mais interculturalmente incomunicável (Turbino, 2004, p.3).¹²

A postura intercultural crítica enriquece os processos formativos de educadores ambientais, favorecendo a constituição de um ambiente educativo de ComVivência Pedagógica problematizador, dialógico e integrativo, possibilitando a construção de uma

¹¹ Tradução nossa.

¹² Tradução nossa.

visão complexa sobre a realidade socioambiental sob diferentes perspectivas. Neste sentido, a proposta valoriza a imersão em realidades locais que tenham em seu cotidiano a vivência de valores, saberes e práticas sociais, que se diferenciam da cultura hegemônica da modernidade; realidade cotidiana imersa em relações mais conectivas, coletivizadas, de pessoas entre elas e com a natureza. Que a arrogância da pretensa superioridade da modernidade, que estabelece relações de dominação e exploração, não seja estruturante do modo de vida em que se faz a imersão. Assim como os valores fundantes do ambiente educativo para a ComVivência Pedagógica, de humildade, simplicidade, solidariedade e gentileza, vivenciados nessas experiências, possam ser disruptores e provocadores de um choque de realidade, que acreditamos desconstrutor de estruturas de pensamentos disjuntivos (Morin, 1997), tão introjetados em nosso subconsciente, nos tornando reféns da “armadilha paradigmática”¹³ (Guimarães, 2007) estruturante do modo de vida da modernidade.

Na contracorrente da monocultura do saber, de um caminho único proposto pela modernidade, a proposta da ComVivência Pedagógica aposta na potencialidade desta pluralidade referencial para a construção de um saber híbrido e contra-hegemônico, que propicie leituras diversas de mundo, capazes de subsidiar o estabelecimento de relações menos danosas em sociedade e com a natureza, e de valores que logrem a manutenção socioambiental sustentável. Da mesma forma que busca resgatar sentidos abafados por contextos históricos implicados no fatídico processo de afastamento entre seres humanos e natureza.

Evocando a necessidade de curar as feridas abertas pelo não diálogo entre visões de mundo, cujos impactos alicerçaram a construção de sociedades desencontradas entre si e o meio. Mostrando-nos que as fissuras epistemológicas provocadas pela racionalidade moderna precisam ser preenchidas com o reconhecimento de outros saberes, vindos dos quatro ventos do mundo com sementes de outras formas de ser, conhecer e se relacionar com o meio (Granier, 2022, p. 75).

¹³ “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’, disso ressalta 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).

Uma vez que o ponto central da interculturalidade crítica “é o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação ao capitalismo de mercado”, conforme esclarece Walsh (2012, p. 65)¹⁴, o pareamento das perspectivas críticas da Educação Ambiental e da Interculturalidade nas abordagens da ComVivência Pedagógica, potencializa a construção de ambientes educativos férteis à compreensão de aspectos históricos que alicerçam as bases da problemática socioambiental, marcada por uma racionalidade que legitima práticas exploratórias e degradantes em uma sociedade que, engessada sobre si mesma, não consegue ver outros caminhos além daquele que a domina. Tais fatores, questionados à luz da riqueza referencial de modos diferenciados de estar no mundo, pela valorização de conhecimentos subjugados e invisibilizados por posturas hierarquizantes entre culturas, favorece a percepção das estruturas que sustentam a “armadilha paradigmática” sinalizada por Guimarães (2007), evidenciando a relevância do diálogo com diferentes visões de mundo, para a construção de uma racionalidade diferenciada da visão hegemônica, que possa dar suporte às necessárias transformações da realidade. Oportunizando aos educadores ambientais em formação a percepção da riqueza e multidimensionalidade que caracteriza a diversidade do nosso planeta, cuja indissociabilidade de sua existência é um dos sentidos mais profundos deste viver.

Conclusão

A estruturação da proposta da ComVivência Pedagógica se iniciou com a aproximação e vivências com povos indígenas, em particular os Krahô (TO) em 2013. Dessa experiência tão significativa de viver esse contato, abertos a ouvir e aprender com a diferença, percebemos o quanto isso é pedagógico e propicia uma potente possibilidade de formação. A convivência com um outro modo de vida, até pela ruptura do espaço tempo da vida cotidiana da sociedade moderna, propicia-nos repensar a nossa vida, os valores e referências estruturantes da visão de mundo que nos forma desde o nosso nascimento. A imersão torna-se uma estratégia importante para a ComVivência Pedagógica, por oferecer a oportunidade de experienciar o estar no mundo a partir de outros modos de vida. Assim, após a imersão em aldeias indígenas, vieram experiências em Quilombos, em comunidades alternativas, Caminho de Santiago, como também apropriações da proposta para ambientes da educação formal e não formal. Mas

¹⁴ Tradução nossa.

vivenciar essa experiência, para ser significativa, precisa que haja uma intencionalidade educativa de um processo formativo, para que não sejamos um mero turista de um cenário diferenciado. É no exercício intencional da dialogicidade nas relações, das trocas de experiência numa reciprocidade, que potencializamos a superação do sentido disjuntivo de vida, nos colocando numa humilde postura de aprendizes.

Salientamos a potencialidade do “diálogo de saberes” (Leff, 2008) nos processos formativos de educadores ambientais, como abordagem capaz de oportunizar um questionamento crítico sobre a unificação do conhecimento e as classificações impostas pela perspectiva hegemônica, e promover uma abertura para outras formas de saber e conhecer.

Observamos que o diálogo de saberes sugere um movimento de complementaridade das construções epistemológicas. Quando este movimento resulta da reciprocidade, pode abrir espaço para a complexidade, para objetividades e subjetividades, para sentidos da vida e visões de mundo diversas, impulsionando conhecimentos ancestrais e modernos a se completarem mutuamente. Proporcionando assim, uma expansão das possibilidades interpretativas e relacionais com o meio socioambiental (Granier, 2017, p.70). Desta forma, o diálogo intercultural emerge na proposta como um rico campo de inspiração e aprendizado, ao proporcionar tanto a vivência real como a epistêmica, com outras formas de ver e viver o mundo (Guimarães; Granier, 2017).

O prisma da interculturalidade crítica, adotado na organização das experiências de vivência, nos ajuda a pensar e propor formas de desconstrução dos padrões colonialistas implicados nas construções do ser e do saber ocidentais. Ao favorecer a consolidação do diálogo entre culturas de diferentes modos de vida, a Referencialidade Intercultural desponta como um forte Componente Pedagógico da ComVivência Pedagógica, que potencializa o processo formativo, contribuindo para a ampliação da capacidade de enxergar e viver além dos ditames da racionalidade hierarquizante, numa perspectiva de transcender os limites da “armadilha paradigmática” (Guimarães, 2007) e construir outras formas de entender a realidade e de estar no mundo. É uma proposta formativa cuja abordagem pedagógica propicia a “auto-formação e o aprendizado pela experiência no e com o coletivo, onde a percepção das essencialidades que sustentam a vida na e da Terra age como fio condutor, alimentando a vivência da práxis individual e coletiva” (Granier, 2022, p.54).

[...] criar imagens desestabilizadoras deste tipo de relacionamento entre culturas, imagens criadas a partir das culturas dominadas e da marginalização, opressão e silenciamento a que estão sujeitas e, com elas, os grupos sociais que são seus titulares. Estas imagens desestabilizadoras ajudarão a criar um espaço pedagógico para um modelo alternativo de relações interculturais (Santos, 1996, p.30).

A vivência imersiva em outros modos de vida na Convivência Pedagógica, propõe um ambiente educativo de reflexões críticas com a intencionalidade transformadora de provocar desestabilizações nos educadores em formação, mas que sejam criativas por estarem abertos ao novo de uma postura conectiva, mobilizados pela indignação ética de perceber que outros modos de vida, que não o da modernidade, são oprimidos, silenciados e subalternizados. Queremos aqui nestas reflexões evidenciar que, pelo diálogo de saberes por uma interculturalidade crítica, temos uma grande potencialidade do processo formativo de forjar educadores em transformação, para que sejam transformadores de um mundo em crise. Que a sustentabilidade de outros modos de vida possa nos apontar caminhos de um bem viver.

Referências

GRANIER, Noeli B. **Experiências de “ComVivência Pedagógica” a Partir de Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2017. Publicação eletrônica disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4571>. Acesso em: 07/10/24.

GRANIER, Noeli B. **A Construção de Ambientes Educativos e dos Princípios Formativos de Educadores Ambientais na Proposta da “Convivência Pedagógica”**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2022. Publicação eletrônica disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9926>. Acesso em: 07/10/24.

GUIMARÃES, Mauro; GRANIER, Noeli B. Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1574-1597 out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/22304>. Acesso em: 10/10/24.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELO, S.S. de; TRAJBER, R. (coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC, MMA, UNESCO, 2007. p. 85-94. ISBN 978-85-60731-01-5.

GUIMARÃES, Mauro. (org.) **Educação Ambiental e a “Convivência Pedagógica”: Emergências e Transformação no Século XXI**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2021.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

SANTOS, Boaventura. Para uma Pedagogia do Conflito. *In*: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E.S. (Coord.). **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

TURBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. **Revista Rostros y fronteras de la identidad**: Editor Universidad Católica de Temuco. Temuco/Chile, Volumen 158, 2004. Disponível em: https://scholar.google.com.pe/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=xIPyDPMAAAAJ&citation_for_view=xIPyDPMAAAAJ:u5HHmVD_uO8C. Acesso em: 11/10/24.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in- surgir, re-existir e re-viver. *In*. CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 11/10/24.