



## Contribuições do mergulho eu-mundo na formação de profissionais no campo socioambiental<sup>1</sup>

Rachel Andriollo Trovarelli<sup>2</sup>

Oca/ESALQ-USP - Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0493-5722>

Marcos Sorrentino<sup>3</sup>

Oca/ESALQ-USP - Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-9796-2657>

**Resumo:** O enfrentamento da crise socioambiental exige a formação de profissionais comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis. Este artigo contribui com reflexões sobre processos formativos de educadores ambientais, destacando a intencionalidade pedagógica do mergulho eu-mundo, concebido como prática dialógica. Com método qualitativo, o estudo utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a observação participante, o questionário e o grupo focal. Os resultados indicam que o mergulho eu-mundo potencializa a formação de profissionais engajados na transição para sociedades sustentáveis, fomentando o fortalecimento de vínculos, o reconhecimento das utopias e o compromisso com o bem comum.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Diálogo. Estratégias pedagógicas. Formação de profissionais. Práxis educadora.

## Contribuciones de la inmersión yo-mundo en la formación de profesionales en el campo socioambiental

**Resumen:** El afrontamiento de la crisis socioambiental exige la formación de profesionales comprometidos con la transición hacia sociedades sostenibles. Este artículo contribuye con reflexiones sobre los procesos formativos de educadores ambientales, destacando la intencionalidad pedagógica de la

<sup>1</sup> Recebido em: 16/06/2025. Aprovado em: 11/11/2025.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Ambientais (USP). Graduada em Bacharelado em Gestão Ambiental (ESALQ/USP). Oca/Esalq-USP. Atualmente é professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) campus São Roque. Atua como coordenadora e pesquisadora na Articulação Nacional de Políticas Públicas de Educação Ambiental (ANPPEA). E-mail: [rachel.trovarelli@alumni.usp.br](mailto:rachel.trovarelli@alumni.usp.br)

<sup>3</sup> Doutor em Educação (USP), pedagogo e biólogo (UFSCar). Oca/Esalq-USP. Professor aposentado sênior na ESALQ/USP. Atualmente é diretor do Departamento de Educação Ambiental e Cidadania da Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. E-mail: [sorrentino.ea@gmail.com](mailto:sorrentino.ea@gmail.com)

"imersión yo-mundo", concebida como una práctica dialógica y sensible. Con base en una investigación cualitativa, el estudio utilizó como instrumentos de recolección de datos el análisis documental, la observación participante, el cuestionario y el grupo focal. Los resultados indican que la "imersión yo-mundo" potencia la formación de profesionales comprometidos con la transición hacia sociedades sostenibles, fomentando el fortalecimiento de vínculos, el reconocimiento de las utopías y el compromiso con el bien común.

**Palabras-clave:** Educación Ambiental. Diálogo. Estrategias Pedagógicas. Formación de Profesionales. Praxis Educadora.

## **Contributions of I-world diving in the training of professionals in the socio-environmental field**

**Abstract:** Addressing the socio-environmental crisis demands the training of professionals committed to the transition towards sustainable societies. This article contributes reflections on the formative processes of environmental educators, highlighting the pedagogical intentionality of I-world diving, conceived as a dialogical and sensitive practice. Based on qualitative research, the study used document analysis, participant observation, questionnaires, and focus groups as data collection instruments. The results indicate that I-world diving enhances the training of professionals engaged in the transition to sustainable societies, fostering the strengthening of bonds, the recognition of utopias, and commitment to the common good.

**Keywords:** Environmental Education. Dialogue. Pedagogical Strategies. Professional Training. Educator Praxis.

### **1. INTRODUÇÃO**

Uma das estratégias essenciais para o enfrentamento da crise socioambiental é a formação de profissionais comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis para atuação em organizações e governos. Tal formação exige a compreensão de realidades dotadas de complexidades e contradições. Neste contexto, se faz necessária a contribuição para o desenvolvimento de autonomia, criticidade, dialogicidade, visão holística e busca por sentidos, existências que levem à construção de caminhos para materializar utopias na direção de projetos que visam sociedades mais justas e sustentáveis. A intencionalidade pedagógica de mergulho eu-mundo é objeto de investigação deste artigo, buscando elementos que contribuam para qualificar a formação profissional na educação ambiental.

Serão articuladas ao longo deste artigo reflexões de Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, e Martin Buber (1878-1965), filósofo austríaco e israelita judeu. Os dados analisados foram obtidos no contexto do curso de especialização em Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis, realizado na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) da Universidade de São Paulo (USP) entre 2017 e 2019. Tal experiência constituiu-se como base empírica para a reflexão sobre o

mergulho eu-mundo no âmbito da formação de profissionais atuantes no campo socioambiental.

O objetivo deste estudo é contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos sobre a formação de profissionais comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis. A ênfase do trabalho está na investigação sobre a potencialidade da intencionalidade pedagógica de mergulho eu-mundo na formação de educadoras e educadores ambientais e no mapeamento das técnicas pedagógicas de mergulho eu-mundo utilizadas nessa edição do referido curso de especialização.

Com metodologia qualitativa (Minayo, 2001; Becker, 1994) e inspiração na pesquisa-intervenção (Tassara, 2008; Avanzi, 2012; Rocha e Aguiar, 2003) e na etnografia (Becker, 1994; Godoy, 1995), foram utilizados quatro instrumentos de coleta de dados. São eles: 1) análise documental, tanto de materiais pedagógicos produzidos pela equipe pedagógica (o planejamento pedagógico e as atas das aulas) quanto pelos estudantes (os diários de bordo e os relatórios) durante 2018; 2) observação participante com registro em cadernos de campo entre 2017 e 2018; 3) questionário ministrado no último dia de aula do curso junto aos estudantes, em 2018; e 4) grupos focais, sendo um com egressos e outro com integrantes da equipe pedagógica, ambos em 2020. Todos os 24 estudantes que concluíram o curso e as 8 pessoas da equipe pedagógica (foram excluídos os autores do trabalho que também atuaram como docentes) foram apresentados ao estudo previamente e aceitaram participar do mesmo com preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## **2. A INTENCIONALIDADE DIALÓGICA DO MERGULHO EU-MUNDO E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**

A proposta pedagógica do “mergulho eu-mundo”, investigada neste estudo, é inspirada na ontologia da relação de Martin Buber e na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Ambas as abordagens sustentam a centralidade do diálogo como experiência transformadora, não apenas como ferramenta comunicativa, mas como forma de ser-no-mundo. Para Buber (1974), a existência autêntica se dá na relação Eu-Tu, em contraposição à objetificação do outro na relação Eu-Isso. O encontro genuíno, que não exige acordo, mas presença e reciprocidade, abre espaço para o imprevisível, para a

"obra da graça" – um acontecimento que transforma os envolvidos e os reconecta ao sagrado imanente.

Freire (1994), por sua vez, reconhece o diálogo como condição essencial para a humanização, a emancipação e a construção coletiva de sentidos. O diálogo, em sua perspectiva, tem seis valores fundamentais: amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensamento crítico. Esses valores sustentam a possibilidade de escuta verdadeira e de abertura para o outro que são considerados fundamentos imprescindíveis também para o mergulho eu-mundo. Tal mergulho convoca o autoconhecimento e a abertura ao outro e ao mundo como vias de formação e transformação.

Dialogando com as ideias de Buber, Freire cita a relação Eu-Tu em uma passagem no livro *Pedagogia do Oprimido*:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Freire, 1994, p. 45).

Partindo da antropologia do encontro proposta por Buber e da perspectiva dialógica, de emancipação dos sujeitos e transformação social presente no pensamento de Freire, o “mergulho em si” ou também chamado “mergulho eu-mundo” configura-se como um exercício de autoconhecimento. Esse movimento visa ampliar a compreensão de si mesmo na, para e com a atuação no mundo, orientando-se pelo engajamento na construção de um projeto de sociedade. Isso envolve reconhecer utopias, significados existenciais, propósito de vida, valores, crenças, padrões, trajetória pessoal, hábitos e sentimentos (Oca, 2016; Trovarelli, 2021). Esse processo se torna mais significativo quando realizado de maneira autêntica e dialógica. Ao estabelecer um diálogo com o outro, independentemente de quem seja (outra pessoa, um animal, planta, elemento inanimado ou transcendental), abre-se espaço para um encontro genuíno que pode resultar na transformação do Eu através dessa relação.

A experiência empírica que embasa este artigo foi desenvolvida no curso de especialização “Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis”, realizado na ESALQ/USP entre 2017 e 2019. Este curso foi estruturado em quatro eixos transversais — utopia, espiritualidade e conjuntura; educação ambiental; intervenção e

conhecimento científico; e políticas públicas de transição para sociedades sustentáveis. A formação combinou atividades presenciais mensais (com 12 horas de carga horária/encontro) com momentos de imersão (com 28 horas de carga horária/encontro). Foi utilizada a pedagogia da alternância entre tempo escola e tempo comunidade. A rotina das aulas buscou materializar um processo educativo que integrasse corpo, afeto, sentidos, reflexão e ação. A avaliação dos estudantes se deu por meio de múltiplos instrumentos: diário de bordo, autoavaliação, avaliação entre pares, relatórios dos projetos de intervenção desenvolvidos e trabalho de conclusão de curso. O diário de bordo, em especial, foi uma ferramenta potente de expressão sensível e acompanhamento formativo, inclusive fortalecendo a intencionalidade pedagógica de mergulho eu-mundo.

## **2.1 OS CONVITES PARA EXERCITAR O MERGULHO EU-MUNDO**

A rotina das aulas foi composta por atividades de “boas vindas, resenha e presentes”, “aquecimento corporal”, “tema do dia”, “atividades de introspecção e contemplação”, a “avaliação do dia” e “celebração”. Praticamente todos os dias, ou todos os encontros (que duravam mais de um dia), seguiam uma estrutura com essas categorias de atividades. O “tema do dia” era um conteúdo curricular específico, dentre os quatro eixos do curso e, sendo que o projeto de intervenção (PI) era o fio condutor da formação, o tema do dia estava articulado com as etapas do PI.

Ao longo do processo formativo, percebeu-se que as atividades de “mergulho em si” ou “mergulho eu-mundo” ocorriam em um momento específico do dia. Em geral, eram realizadas das 8h às 9h da manhã, no espaço denominado “atividades de introspecção e contemplação”. Durante os dois anos de curso, foram realizados 18 encontros. Em 15 deles, aconteceram essas atividades, sempre nesse mesmo horário, previamente definido na rotina. Sem uma intenção premeditada, a equipe pedagógica estruturou o planejamento dessa forma. Por essa razão, aqui nos referimos a esses momentos como “mergulho eu-mundo com hora marcada”.

Essas vivências alternaram entre reflexões sobre sentimentos, expressões artísticas, atividades corporais e contemplação da natureza. Na maioria dos casos, os temas trabalhados estavam relacionados a algo que emergia naquele momento do curso — como um conteúdo específico ou os processos do projeto de intervenção. Duas

dessas atividades foram conduzidas por estudantes, no último ano do curso, quando foram convidados a exercitar o papel de educadores junto à própria turma. Além das 15 atividades com hora marcada, identificaram-se outras 9 que, embora não estivessem nesse espaço fixo na rotina, apresentavam características que também fomentavam o mergulho eu-mundo. No planejamento pedagógico, essas atividades receberam os seguintes nomes: “Trajetória de Vida”, “Percurso”, “Mesa Redonda: Ambientalismo e Utopias”, “João Bobo ou Maria Valentona”, “Trilha da Vida”, “Percurso Noturno”, “Tema do Dia: Espiritualidade”, “Trilha Noturna na Natureza” e “Ambientalização da Dimensão Pessoal”. Além delas, houve ainda uma série de outras atividades e palestras que abordaram a temática de forma indireta, sem explicitar essa intencionalidade em seus objetivos.

Como havia, dentre a equipe pedagógica, uma percepção sobre a relevância do “mergulho eu-mundo”, avançou-se trabalhando intuitivamente e empiricamente nessa direção. No grupo focal realizado com as integrantes da equipe em 2020, foi afirmado que embora as atividades tenham sido desenvolvidas, não havia nem consenso nem uma enunciação conceitual clara do que era o “mergulho em si” e que estávamos amadurecendo aos poucos, desde a publicação desse componente no Método Oca no final de 2016 (Oca, 2016). Foi na ocasião deste grupo focal, ou seja, após a finalização do curso, que foi sugerido o uso do termo “mergulho eu-mundo” com vistas a evitar uma interpretação que remetesse tais atividades ao exercício do individualismo e buscando fortalecer a perspectiva de que a intencionalidade pedagógica visa fortalecer a atuação em coletivos visando a transformação social de um território.

Assim, o embasamento conceitual do agora chamado mergulho eu-mundo, estava de forma empírica no eixo utopia, espiritualidade e conjuntura, como foi identificado no documento “Orientações Gerais do Curso”. Muitas vezes era utilizado o termo “espiritualidade” como sinônimo de “mergulho em si”. Às vezes no cotidiano do curso, o “mergulho em si” era compreendido como o momento da “meditação”, pois em geral, as atividades tenderam a ter ao menos um momento individual e em silêncio e isso levou os participantes a fazerem essa relação com práticas meditativas.

A partir das reflexões emergentes dos dados coletados, compreende-se o “mergulho eu-mundo” enquanto uma intencionalidade pedagógica no processo educador, com foco na promoção de sensações, reflexões, criações, insights sobre si na atuação no mundo. Uma busca de sentido continuada em cada ação cotidiana, de modo

que esta alimente um projeto de vida e de sociedade. Essa mudança do olhar para o “mergulho eu-mundo” enquanto uma técnica pedagógica para reconhecê-lo enquanto uma intencionalidade pedagógica transversal ao longo do processo educador, começou a partir das conversas no grupo focal com os egressos que afirmaram a importância do mergulho eu-mundo como algo transversal e sempre presente em muitas das atividades e na proposta pedagógica do curso. De fato, em 18 encontros realizados, foram 15 atividades de “mergulho eu-mundo com hora marcada” mais 9 atividades que enunciaram em seus objetivos essa intencionalidade. Ou seja, foram 24 atividades desenvolvidas ao longo dos 18 encontros. Observou-se que tais atividades foram propostas de forma continuada e permanente ao longo dos dois anos do curso.

Mas para além das atividades, o processo educador teve estratégias que possibilitavam (e que provocavam direta ou indiretamente) o “mergulho eu-mundo”. Alguns exemplos são a avaliação processual da aprendizagem, o movimento praxiológico a partir dos projetos de intervenção, o acompanhamento individual da aprendizagem por meio da tutoria, o direcionamento dos aprofundamentos curriculares via plano de atividades individual semestral, dentre outros. Essas estratégias foram transversais, continuadas e permanentes, e provocaram os estudantes para esse mergulho em si na relação com o mundo, ou seja, seu território, temáticas socioambientais específicas de interesse e atuação profissional.

A proposição do diário de bordo é um exemplo que fortalece essa compreensão visto que emergiram dados significativos nesse próprio material e nos questionários sobre o tema apontando nessa direção. Há indícios que a avaliação formativa e o acompanhamento individual via tutoria também foram relevantes na intencionalidade de mergulho eu-mundo à medida em que provocaram espaços de singularidades.

No documento “Orientações Gerais do curso” o diário de bordo aparece descrito da seguinte forma:

Diferente de um caderno escolar onde o registro está focado nas reflexões, sínteses e explanações da professora, o que reforça uma certa passividade por parte da educanda em relação ao processo de aprender, o diário de bordo requer e convida a educanda a criar conhecimento, a tecer suas próprias reflexões e questionamentos, a conectar diferentes ideias e registrar o seu olhar sobre os conceitos e práticas vivenciadas. Ele convida também a registrar a ampliação do seu olhar, os aprendizados consolidados e de seu desenvolvimento no processo com as descobertas sobre o curso e seu conteúdo e também sobre a vida e assim participar de uma forma ativa desta caminhada de emancipação na busca do conhecimento. O diário será uma companheira do processo de surgimento ou fortalecimento de educadores ambientais e fortalecimento de pessoas singulares (Oca, 2017, p. 18).

Com essa perspectiva, o diário de bordo se configurou como um dos instrumentos de acompanhamento individual da aprendizagem de cada estudante por sua tutora. Embora fosse um instrumento de avaliação e, portanto, parte da composição da nota, alguns estudantes não aceitaram esse convite pois não se identificaram com a proposta ou foram se apropriando dela vagarosamente ao longo do curso. Para quem se dispôs a realizar esse exercício, o diário se constituiu como uma estratégia de reflexão, diálogo, registro e expressão do seu próprio desenvolvimento enquanto educador. Uma oportunidade de praticar uma escrita autobiográfica. Para cada estudante, o diário teve um papel, uma potência, de acordo com seu contexto e necessidades. A possibilidade de expressão de sentimentos e desenvolvimento da criticidade foram citados como aspectos desenvolvidos por meio dessa técnica pedagógica. E nesse sentido, havia uma intencionalidade de promoção do mergulho eu-mundo. O depoimento a seguir exemplifica a percepção dos estudantes nessa direção:

As atividades propostas nos encontros, assim como as leituras, não só as relacionadas ao eixo subjetividade e espiritualidade, contribuíram para essa reflexão. O Diário de Bordo foi também um importante instrumento/ferramenta/conceito que permitiu esse exercício, de olhar para dentro e para fora também! (E16-Q7)<sup>4</sup>.

A escolha do diário de bordo já havia sido utilizada anteriormente nos processos de ensino-aprendizagem propostos pela Oca (ESALQ/USP), especialmente em disciplinas de graduação na área de educação ambiental e políticas ambientais. Em algumas dessas experiências anteriores foram identificadas cinco virtudes deste instrumento: a possibilidade de acompanhamento individual da aprendizagem de cada estudante; o fomento à aproximação entre educadores e educandos; o incentivo ao exercício e aprimoramento da escrita, bem como o estímulo à organização de ideias e reflexões analíticas individuais; a possibilidade de fortalecer as associações entre o processo educador e o próprio cotidiano; e exercitar habilidades e reconhecer desejos individuais na forma e conteúdo da escrita (Battaini, Sorrentino, Trovarelli, 2017).

---

<sup>4</sup> Os depoimentos apresentados ao longo deste artigo são identificados pelo sujeito, sendo a letra “E” designada para estudante, acompanhado de um número de 1 a 24, e “EP” para equipe pedagógica. Quando coletado de diário de bordo, é acrescido a sigla “DB” da identificação seguido dos números 1 a 4 que indicam o semestre do curso. Quando o trecho citado é oriundo do relatório do projeto de intervenção, acrescentou-se a letra “R”. Para o questionário, acrescentou-se a letra Q seguido do número da questão, variando de 1 a 9. Quando o dado foi coletado via grupo focal, foi utilizada a sigla “GF”.



Em consonância com Freire, Mello (2016) evidencia o potencial do diário de bordo enquanto instrumento para redescobrir o mundo e descobrir a si mesmo como sujeito criador:

Distante de qualquer metodologia, o Diário de Bordo, aqui proposto, é um instrumento de registro estético-autoral de uma experiência, em que o educando, busca permitir que o cotidiano, em seus mínimos aspectos, a maioria invisibilizados e fragmentados, fale a si, de si (Freire, 2011, p.13), e que nesta redescoberta do mundo, possa descobrir a si como sujeito criador (Mello, 2016, p. 195).

A partir dos dados coletados, visualizou-se uma sexta virtude do diário de bordo: a possibilidade de impulsionar o mergulho eu-mundo. O exercício de “descobrir a si como sujeito criador” nas múltiplas experiências da vida e não apenas no ambiente formal de aprendizagem, possibilita a criação de um “estilo epistêmico: uma forma singular de conhecer” (Mello, 2016, p. 196). E então, emerge “um processo de singularização, de novas formas de enunciação, enfim, de formas de invenção e produção de si e da vida” (Ibidem, p. 197).

A escrita das emoções, reflexões, inquietações e aprendizados pode contribuir para organizar o campo epistemológico especialmente em contextos de complexidades como é o caso da temática socioambiental, e produzir um estilo epistêmico que fomentará a invenção e produção de si e da atuação no mundo (Mello, 2016).

Carvalho (2003) refletiu sobre biografia, identidades e narrativas a partir de seus estudos em torno do “sujeito ecológico” com base na hermenêutica. Nessa perspectiva, a autora destaca que o relato autobiográfico produz o sujeito:

Os processos reflexivos de interpretação que se expressam no conceito de textualização parecem ser uma característica da própria autoconsciência, um fenômeno histórico que está na origem da própria modernidade. A condição de um sujeito que narra sua vida coloca-o numa posição que é ao mesmo tempo de autor e de intérprete de si mesmo. Trata-se aqui de pontuar a distância entre o sujeito e o si mesmo que é narrado. Esta disjunção subjetiva é a condição que torna a autocompreensão uma tarefa de interpretação e transforma o sujeito numa espécie de autor-intérprete de si mesmo. Esta condição faz do auto-relato uma construção não transparente e não plenamente controlável para o sujeito, aproximando-a de um ato de criação estruturalmente análogo à ficção. Neste sentido, o relato autobiográfico não representa o sujeito, mas o produz. Daí a natureza de auto-invenção do relato autobiográfico (Carvalho, 2003, p. 299).

É possível identificar a auto-invenção do sujeito com acompanhamento continuado dos diários de bordo como no caso dos trechos selecionados abaixo, escritos pela mesma pessoa durante o primeiro, segundo e terceiro semestres do curso respectivamente:

Anotando palavras chave e sensações, percebo que poucas vezes sou capaz de transpor para o papel com as palavras o que de fato sinto, as dificuldades enfrentadas e as angústias. Acho muito fácil notar isso neste último tempo comunidade (entre o 4º e o 5º encontro) quando tirando dúvidas com minha tutora uma das sugestões foi a de colocar as angústias no diário. Eu não sei o motivo, mas não funciona, sinto que o diário deva ser algo que eu terei por muito tempo, pois está se transformando em um material riquíssimo, e não quero que ele seja um caderno de desabafos, mas sim de referências e ideias, como um guia a ser sempre consultado (E15-DB1).

O diário de bordo neste segundo semestre tomou mais a forma de um diário, uma vez que compreendi o quanto é importante externar o que penso, seja com palavras ou desenhos. Ele ainda tem muito das anotações que preciso fazer para ater minha atenção durante os encontros, e todas as referências que acho relevantes! Uma atividade que penso ser importante, e que tentarei fazer a partir de agora é reler o diário mais vezes, porque no geral, volto dos encontros com ele recheado e só o pego novamente quando me lembro de algo ou quando temos um novo encontro. Vendo agora a riqueza que ele contém, até mesmo de meus processos e angústias, acho que uma leitura mais completa e frequente será um bom exercício (E15-DB2).

Em geral, a escrita deste texto é feita após uma leitura do diário de bordo físico, da captura de referências tantas que vou anotando no processo de aprendizagem, e por fim acontece uma síntese entre o que foi escrito, e o que a memória foi capaz de apreender. Desta vez, o momento é tão outro que já não consigo revisitar meu diário de bordo sem fazer conexões mil com a realidade, reforçando sensação e provas de um aprendizado arraigado durante esses três semestres (E15-DB4).

Figura 1: Atividade de introspecção e contemplação com registro em diário de bordo.



Fonte: arquivo digital do curso de especialização, 2018.

Considerando que a escrita, assim como o sujeito, é datado historicamente, a prática do diário de bordo pode ser uma estratégia pedagógica para a intencionalidade de mergulho eu-mundo potencializando a atuação no território. Nesse mesmo sentido,

destacam-se também o exercício de autoavaliação realizado semestralmente com os estudantes, ou então o gênero memorial de formação como possibilidade de formato para elaboração do trabalho de conclusão de curso. Essas estratégias têm em comum a linguagem escrita a partir de um mergulho no contexto do processo de aprendizagem vivido e a atuação profissional no campo socioambiental.

Longe de esgotar a análise de cada uma dessas opções pedagógicas na proposição do mergulho eu-mundo, busca-se exemplificar o quanto essa perspectiva se tornou uma intencionalidade pedagógica transversal no curso, muito além das atividades de “mergulho em eu-mundo com hora marcada”.

Essa característica da valorização da dimensão pessoal, articulada com o diálogo sobre o tema e direcionada para impulsionar as intervenções socioambientais nos territórios, segundo os egressos, é pouco comum nos processos educadores que vivenciaram previamente ou que tinham conhecimento até então.

Num processo educador, a intencionalidade de mergulho eu-mundo abre espaço para a emergência das subjetividades, que ao serem compartilhadas e dialogadas na perspectiva Eu-Tu (Buber, 1974), gera aproximação, abertura, totalidade, presença e conexão com os propósitos: “O mergulho em si faz a gente agir diferente na atuação educadora: aproximação, delicadeza, cuidado com a fala, cuidado com o outro, respeito às diferenças, compromisso com a construção coletiva” (E – GF).

Se por um lado, o “mergulho em si” aparece com destaque dentre os diferenciais do curso nos dados coletados, também foi motivo de uma série de contestações durante o processo formativo. Cada estudante direcionou seu próprio mergulho. Alguns aceitaram os convites mais rapidamente e outros mais lentamente, e alguns não aceitaram. Outros reconheceram a importância de mergulhar, mas encontraram seus próprios caminhos para isso e não se apropriaram das técnicas sugeridas no curso. Esse assunto será aprofundado no próximo item.

## **2.3 DESAFIOS ENCONTRADOS AO LONGO DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DE MERGULHO EU-MUNDO**

A proposta pedagógica do curso de especialização foi motivo de estranhamento pelos estudantes em diversos momentos. Havia uma diversidade enorme de convites e diferentes caminhos a serem percorridos. Estratégias utilizadas como avaliação entre pares, cardápio de conteúdos, eixos transversais, projeto de intervenção, atividades

artísticas, pedagogia da alternância, acordos coletivos, diário de bordo, plano de atividades individual, disposição das carteiras em círculo na sala de aula, entre outros, foram citados como técnicas nunca ou pouco vivenciadas anteriormente e que tiraram a turma da zona de conforto.

A intencionalidade de mergulho eu-mundo, era mais uma dessas estratégias nesse conjunto. Cada um reagiu às práticas de mergulho de uma forma e no seu tempo. É importante notar que aqui as atividades de mergulho eu-mundo, referem-se às “atividades de mergulho eu-mundo com hora marcada”, ou seja, os momentos de introspecção e contemplação na rotina do curso. Nesse sentido, foram sistematizadas no quadro 1 algumas informações sobre as 15 atividades realizadas, a partir de consultas feitas aos documentos de planejamento pedagógico que continham a programação e detalhamento das atividades desenvolvidas e da releitura do diário de campo.

Quadro 1: Levantamento de atividades de “mergulho em eu-mundo” com foco em introspecção e contemplação, realizadas no início da manhã dos encontros.

<b>Momento/nome</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Detalhamento</b>	<b>Encontro</b>
Atividade corporal de concentração / Conexão	Evidenciar a existência de diferentes ritmos internos/externos e individual/coletivo; Exercitar a escuta ativa e a percepção do que é invisível no grupo (as relações e as emoções); Provocar brevemente a conexão entre os participantes.	Atividade de percussão corporal e cantoria coletiva. Desafio de montar algo alto, forte ou bonito em grupos com materiais pedagógicos fornecidos. Diálogos em duplas e roda de conversa sobre sentimentos, observações e reflexões sobre escuta, participação e funcionamento do grupo.	Fev/2017
Atividade corporal de concentração e conexão	Refletir sobre utopias; Exercitar as inteligências emocional e corporal.	Atividades de respiração e relaxamento com foco em reflexão sobre utopia. Formação de grupos e composição de imagens congeladas corporais, seguida de apresentações. Roda de conversa final sobre sentimentos que emergiram na atividade.	Fev/2017
Atividade corporal de concentração/ conexão: dinâmica do banco	Promover o estado de presença dos participantes; Provocar a reflexão sobre autogestão.	Os estudantes foram convidados a subir em um único banco com cerca de 30 cm de largura aproximadamente. A educadora fazia algumas perguntas sobre a turma e eles tinham que formar uma fila em cima do banco (sem descer) na ordem crescente ou decrescente. Exemplo: Qual sua idade? E então tinha que se	Fev/2017

		organizar do mais novo para o mais velho, e assim sucessivamente.	
Atividade corporal de introspecção e contemplação:  Mapeamento de si mesmo	Contribuir para busca da dimensão pessoal no processo de mapeamento e diagnóstico; Relacionar mapeamento com temáticas problematizadoras e utopias; Exercitar a prática de autoconhecimento e a contemplação; Contribuir para o incremento da sensação de bem estar através de exercícios que atuam no sistema endócrino.	Exercícios corporais em colchonetes inspirados em prática de yoga, seguido de roda de conversa sobre sentimentos que emergiram, bem como reflexões sobre o conteúdo “mapeamento e diagnóstico” e a prática realizada. Distribuição e leitura coletiva da ficha de temáticas problematizadoras nos territórios.	Mar/2017
Atividade corporal de introspecção e contemplação	Exercitar o olhar para si e da relação de si próprio com o outro.	Atividade de co-criação de pintura com tinta em grupos, em silêncio. Tema: o que precisa ser diagnosticado no contexto dos projetos socioambientais. Roda de conversa final sobre sentimentos que emergiram e relações entre a atividade e o trabalho em grupo nos projetos. Exposição das pinturas num varal na sala de aula.	Abr/2017
Eu e o grupo	Exercitar o construir junto; Refletir sobre o poder do grupo; Refletir sobre concessão.	Após um breve momento de respiração em silêncio, refletir e registrar no diário de bordo sobre os sentimentos em relação ao processo de formação dos grupos do PI, o que espero e o que posso oferecer e como quero atuar. Em seguida, compartilhamento das reflexões no próprio grupo de atuação territorial.	Mai/2017
Dinâmica de introspecção e contemplação	Refletir sobre confiança, equilíbrio e coragem para atuação no PI.	Caminhada em silêncio e em conexão com a respiração até o jardim (gramadão). Contemplação da natureza buscando elementos que inspiram sobre confiança, equilíbrio e coragem. Registro no diário de bordo. Compartilhamento em grupos seguido de roda de conversa.	Jul/2017
Introspecção	Resgatar a reflexão sobre coragem, equilíbrio e confiança no processo educador; Contribuir para a contemplação e autoconhecimento.	Prática de respiração, automassagem e relaxamento.	Ago/2017

Introspecção e contemplação	Contribuir para o desenvolvimento pessoal a partir de reflexões sobre o curso; Fortalecer a cumplicidade entre anjo e protegido; Fomentar a linguagem artística como meio de expressão.	Em roda, na sequência de anjos e protegidos, foi conduzido um exercício de respiração; seguido de massagem em roda (cada um massageando os ombros do colega a frente – seu protegido), seguido de relaxamento com foco na seguinte questão: “Quais são minhas perguntas fortes para o segundo ano do curso?”. Cada estudante pintou uma mandala e em seguida foram feitas duas rodadas de compartilhamento, sendo uma com seu anjo e outra com seu protegido. Roda de conversa final com exposição das mandalas e compartilhamento final.	Nov/2017
Boas Vindas e atividade de introspecção	Refletir e dialogar sobre os sentimentos e reflexões que emergiram na atividade do percurso noturno; Sistematizar individualmente as expectativas com a própria formação enquanto especialista.	Após as boas-vindas, houve um momento de massagem em círculo. Em seguida foi feita uma roda de conversa sobre os sentimentos e reflexões que emergiram na atividade percurso noturno que foi realizada no dia anterior. Em seguida, foi feito o registro no diário de bordo sobre questões levantadas na atividade do dia anterior. As perguntas eram sobre as expectativas sobre si mesmo enquanto especialista, quais eram os maiores desafios visualizados, os elementos essenciais e quanto o PI contribui para a formação. Roda de conversa final.	Fev/2018
Dinâmica de introspecção e contemplação	Contribuir para o fortalecimento de uma comunidade de aprendizagem.	Convite para compartilhar com uma dupla como foi a relação entre o anjo e o protegido ao longo do semestre anterior. Compartilhamento em roda, seguido da nova divisão de anjos/protegidos para o semestre seguinte.	Fev/2018
Introspecção e contemplação: Artevidade	Reconhecer os sentimentos que emergiram no dia anterior especialmente nas atividades sobre conjuntura; Refletir o quanto ou em quais contextos reproduzo as violências do mundo.	Expressão em uma folha de papel sobre os sentimentos que emergiram na atividade anterior sobre conjuntura e reflexão sobre a reprodução de comportamentos violentos no cotidiano. Compartilhamento em roda.	Mai/2018
Introspecção e contemplação	Conduzir a maior autopercepção de coragem, equilíbrio e confiança em si e no grupo.	Autocontemplação conduzida para empoderar autoconfiança, coragem e equilíbrio. Respiração, atenção, etc. Fala condutora a partir da percepção do grupo	Mai/2018

		presente.	
Introspecção e contemplação		Atividade de Qi gong seguida de roda de conversa, proposta e conduzida por estudante da turma.	Jun/2018
Introspecção e contemplação	Experienciar práticas de mergulho em si	Atividade de conexão consigo e com uma dupla. Movimentos em espelhamento e conexão pelo olhar. Proposta e conduzida por estudante da turma.	Jul/2018

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A partir da sistematização feita no quadro 1 fica visível a diversidade de técnicas e métodos pedagógicos utilizados: atividades que envolveram expressões e movimentos corporais, atividades artísticas envolvendo múltiplas linguagens como pintura, desenho e música, reflexão analítica e expressão escrita, atividades de coordenação entre movimentos corporais e respiração como yoga, caminhada contemplativa e qi-gong. Em geral, as atividades começavam com uma vivência individual ou em grupo e em silêncio, e na continuidade se desdobravam em momentos de compartilhamentos em duplas, grupos e na turma como um todo. Observa-se também que esses momentos de introspecção e contemplação majoritariamente tiveram seus objetivos atrelados a conteúdos específicos ou desafios vivenciados no processo educador pela turma.

Figura 2 e 3: Atividades de mergulho eu-mundo durante as aulas. Mapeamento do corpo e automassagem e imagem congelada sobre utopias do grupo para sociedade, respectivamente.



Fonte: arquivo digital do curso de especialização, 2018.

Sobre os desafios em torno dessa prática pedagógica, alguns estudantes expressaram que gostaram mais de um tipo de atividade, enquanto outros por vezes se sentiram desconfortáveis. Ao longo dos dois anos de curso essa relação de cada um com as atividades se movimentou e mudou de forma heterogênea. Para aqueles que sentiam aversão à essas atividades, há indícios de que esse processo contribuiu para que

tivessem mais clareza sobre que tipos de práticas de contato mais profundo consigo faziam sentido.

Nessa perspectiva sobre as diferentes formas de mergulho em si e no mundo, o depoimento abaixo também indica que as provocações realizadas no curso foram importantes para o desenvolvimento de autonomia e construção de caminhos próprios:

Aprender mais sobre meditação e relaxamento foi importantíssimo. Mas, mais ainda, essas duas estratégias serviram apenas de start para eu pensar no meu caminho de mergulho. Para pensar no mergulho criativo e inventivo, experimentando/relembrando quais são as minhas formas favoritas de chegar no âmago de ser/estar. A arte é a minha. Gratidão por me lembrarem disso! (E3-Q7)

Considerando que a proposta pedagógica como um todo foi motivo de estranhamento para boa parte da turma que cresceu em ambientes de ensino tradicionais, percebe-se que a diversidade de linguagens e técnicas pedagógicas utilizadas no curso como um todo, por vezes foi também utilizada em espaços de mergulho eu-mundo. Logo, observa-se uma certa similaridade entre as resistências aos métodos e técnicas pedagógicas do curso como um todo quanto em relação àquelas utilizadas nessa intencionalidade pedagógica. Se ampliarmos a perspectiva das atividades de mergulho eu-mundo para além das atividades “com hora marcada”, observamos que também houve resistências de alguns estudantes diante de outras práticas pedagógicas como as atividades de autoavaliação e o diário de bordo por exemplo.

Para ficar mais uma vez no contexto do diário de bordo, já haviam sido visualizados em experiências prévias quatro gargalos do uso deste instrumento: a dificuldade de compreensão no início do processo educador da potencialidade deste instrumento pelos educandos; a dificuldade de exercitar a escrita distanciando-os do diário; a dificuldade ainda maior de exercitar a escrita argumentativa e crítica, para além da descrição de atividades realizadas (o que tende a tornar o instrumento burocrático, especialmente quando é um componente de avaliação) e, por fim, a dificuldade de leitura e devolutivas qualificadas pelos educadores em turmas numerosas, especialmente em torno do acompanhamento processual com entregas do material várias vezes ao longo do curso (Battaini, Sorrentino, Trovarelli, 2017). No contexto da referida especialização, foi mitigado o quarto gargalo com a figura das tutoras que em média acompanhavam oito estudantes o que facilitou esse processo.



Em relação aos três primeiros gargalos, todos foram observados nessa experiência. E ao ser incluída a intencionalidade de mergulho eu-mundo a partir da escrita autobiográfica, os desafios também se intensificaram para alguns estudantes segundo os dados coletados.

Diante de todos esses elementos em torno dos desafios da intencionalidade pedagógica de mergulho eu-mundo emergiram ao menos duas questões no grupo focal realizado com a equipe pedagógica: Como cada uma dessas atividades pedagógicas com intencionalidade de mergulho eu-mundo potencializam a atuação dos estudantes no mundo? E como isso se dá na diversidade de educandos? Para se debruçar sobre essas questões aprofundaremos no próximo item nas contribuições de Martin Buber e Paulo Freire.

### **3. PENSANDO O MERGULHO EU-MUNDO COM BUBER E FREIRE**

Ao propor que a promoção de relações dialógicas é uma característica fundamental da intencionalidade de mergulho eu-mundo em processos educadores, enfatizamos a perspectiva de comunidades interpretativas e de aprendizagem que promovem intervenções socioambientais com foco na transformação social rumo à utopia de transição para sociedades sustentáveis. Trata-se de um processo de busca de sentido interno, na própria trajetória, que impulsiona a atuação na co-criação do mundo.

Conforme apresentado anteriormente, a relação dialógica em Buber (1974) pressupõe o modo de presença Eu-Tu, que envolve aceitação e compartilhamento, mas não necessariamente concordância. A presença Eu-Tu produz um outro nexo de espaço e tempo, pois tamanha é a totalidade, a inteireza e a disponibilidade para a relação que tempo e espaço se configuram a partir de outras percepções. Por outro lado, o modo de presença Eu-Isso perpassa pela utilidade do Isso pelo Eu. É nesse modo de presença que observamos, estudamos e transformamos um Isso. É uma relação pautada pelo conhecimento ou experiência e que segundo o autor, nos afasta de uma relação genuína, de diálogo autêntico (Buber, 1974).

Seriam as técnicas pedagógicas de mergulho eu-mundo, exercitadas no curso, caminhos para exercitar o modo Eu-Tu de estar no mundo?

A partir da leitura e releitura dos dados coletados surgiram as seguintes questões: Como, quando ou quais variáveis incentivam uma presença genuína/autêntica para que

seja possível desenvolver o modo de presença Eu-Tu? Como o Eu se transforma na relação com o Tu? Como o Tu se transforma num Isso e um Isso se transforma num Tu?

A investigação profunda das nossas características nos faz construirmos ações mais coerentes com quem somos e com o contexto que vivemos. Só é possível construir uma ação perene no território se soubermos para o quê viemos e como, a partir de quem somos, podemos nos colocar. O mergulho em si nos conduz para um processo de coerência interna e faz com que atuemos com base nela, respeitando as diversas individualidades e contextos, o que é uma característica desejável para um "especialista", porque só dá para ser sustentável se é verdadeiro, sem máscaras... (E17-Q3).

O depoimento acima evidencia a busca pela autenticidade consigo mesmo e na atuação profissional. Há também uma dimensão de reflexão existencial expressa na busca por sabermos “para o quê viemos”. A partir daí podemos inferir que o modo de presença “Eu-Tu”, no sentido de autenticidade foi valorizado como um aspecto importante na formação profissional e que as práticas de mergulho eu-mundo podem fomentar esse estado interno. Como consequência, há um desejo de atuar em consonância com “quem somos”, “o contexto que vivemos” e “para o quê viemos”.

O autoconhecimento nos ajuda a encontrarmos nossa identidade e utopias, e só a partir delas conseguimos ter uma visão do todo de forma a entender a nossa conexão com tudo e todos que nos cercam e agir neste meio. Temos que perceber nossas potencialidades e estar atentos e receptivos às potencialidades de cada um, unindo forças para fortalecer grupos e comunidades (E24-Q3).

O depoimento acima vai na mesma direção do depoimento anterior: mais bem sucedida será a atuação profissional na direção de transformações socioambientais à medida que tivermos clareza sobre nossas identidades e utopias. Um novo elemento é que a partir dessas respostas encontradas no exercício de mergulho eu-mundo, é possível desenvolver uma “visão do todo de forma a entender a nossa conexão com tudo e todos”. O conceito “totalidade” é base para o pensamento de Buber (1974) na proposição da antropologia do encontro, sendo determinante para o estabelecimento da relação Eu-Tu. Refere-se a totalidade da pessoa enquanto uma concentração do seu ser como essencial para o estabelecimento da relação.

A reflexão sobre o estado de presença de totalidade foi provocada algumas vezes nos educandos por meio de atividades que suscitavam questões como por exemplo “como promover mais presença e participação genuína nos processos educadores”? Por presença genuína compreendemos um modo de estar conectado com a essência de cada um, com os propósitos, as motivações e o sentimento de pertencimento e protagonismo.

“A partir de um mergulho em si é possível o autoconhecimento para compreender melhor o outro, aceitar as diferenças, se livrar de preconceitos e opiniões preestabelecidas ao longo de nossa formação” (E13-Q3). O depoimento acima traz outro elemento importante para Buber na constituição de relações Eu-Tu: a ausência de reservas. “Sem reservas, a comunicação jorra do seu interior e o silêncio a leva ao seu vizinho, para quem ela era destinada e que a recebe sem reservas, como recebe todo o destino autêntico que vem ao seu encontro” (Buber, 1982, p. 36). Nesse sentido, a ausência de reservas envolve a suspensão dos pressupostos de raízes (Bohm, 1989) pautados pelas crenças, interesses pessoais, religiosos ou geográficos.

“O processo vivenciado no curso (...) foi muito enriquecedor para mim. Os desafios de entrar em uma comunidade até então “desconhecida” foram de grande aprendizado e me proporcionou reflexões sobre a minha própria vida” (R). Este depoimento oferta elementos para refletirmos sobre a transformação de um Isso num Tu. Para Buber (1974), após o fim de uma relação Eu-Tu, o Tu necessariamente vira um Isso, pois se torna quantificável e passível de descrição. Por outro lado, um Isso pode entrar na relação e tornar-se um Tu.

Na relação Eu-Isso, o Eu estuda, quantifica, intervém no Isso. Esse relacionamento o torna um objeto. O processo de desenvolvimento de projetos de intervenção ao longo do curso buscou exercitar o planejamento, realização e avaliação de uma intervenção educadora ambientalista num território. O “Isso”, neste caso, é a problemática enfrentada pelo projeto.

No entanto esse exercício foi conduzido fomentando reflexões e autoavaliações, na perspectiva do aprendizado pela práxis, do aprender fazendo (Freire, 2002). É possível inferir, a partir do depoimento, que houve o desenvolvimento de uma relação Eu-Tu entre estudante e elementos do projeto de intervenção (seja a problemática do território, seja um momento de diálogo com pessoas da comunidade, etc). Esse indicativo está na transformação do Eu a partir da relação. Na relação Eu-Isso o Eu não se transforma, diferente do que acontece na relação Eu-Tu:

O EU de uma palavra-princípio é diferente do EU da outra. Isso não significa que existem dois "Eus", mas sim a existência de uma dupla possibilidade de existir como homem. A estrutura toda é dual. Há dois mundos, duas relações. Chamamos relação para Eu-Tu e relacionamento para Eu-Isso. Tu e Isso são duas fontes onde a eficácia da palavra se desenvolve constituindo a existência humana (Von Zuben, 1974, p. XLVII).

Quando o estudante/Eu muda sua forma de se relacionar transformando o objeto/Isso (elementos que emergem no projeto de intervenção) que até então estudava, transformava, intervia, num Tu que exige uma presença genuína pautada pela autenticidade, reciprocidade, totalidade e ausência de reservas, pode ocorrer transformações no Eu. A relação deixa de ser cognoscitiva para uma relação ontológica:

A abordagem reflexiva, cognoscitiva de objetos, do Isso, só poderá ser levada a efeito na medida em que passa pelo lugar ontológico do encontro de duas pessoas. Não constitui novidade o que muitos filósofos contemporâneos afirmam sobre a prioridade da relação ontológica sobre a relação cognoscitiva do homem com o mundo. Sem dúvida, tanto estes filósofos como o próprio Buber souberam estar atentos e se enriquecer da mesma fonte (Von Zuben, 1974, p. XLVII).

Destaca-se que embora a técnica pedagógica “projeto de intervenção” aparentemente tivesse como base a proposição de relacionamento Eu-Isso, no sentido de incidir em um território por meio de uma intervenção, tratou-se de um exercício pedagógico permeado por reflexões praxiológicas sobre as atividades desenvolvidas. Especialmente durante as reflexões individuais e coletivas, indiretamente houve o convite para que os estudantes desenvolvessem características do modo de presença Eu-Tu, destacando-se reciprocidade, autenticidade, totalidade e ausência de reservas. Esse processo se deu de forma articulada com outras estratégias pedagógicas. Portanto, não há fronteiras claras entre o que foi fruto de uma ou outra estratégia pedagógica. Elas se complementaram e aconteceram simultaneamente ao longo do curso.

Para Freire, o diálogo como modo de presença Eu-Tu é impossível em uma relação de opressão e desumanização. É dizendo a palavra, pronunciando o mundo que é possível transformá-lo e, portanto, o diálogo é uma “exigência existencial” (Freire, 1994, p. 45).

Retomando os seis valores fundamentais para o diálogo (amor, fé, humildade, confiança, esperança e pensar crítico) e considerando-os como essenciais para realizar a vocação humana de Ser mais e tornar-se homem-sujeito trabalhando na transformação do mundo, há uma aproximação da perspectiva freireana de um modo de presença tanto Eu-Tu quanto Eu-Isso. Eu-Tu ao propor o amor, a fé, a humildade enquanto valores fundamentais, na busca pela humanização e pelo Ser mais. Eu-Isso ao considerar que pronunciar o mundo para transformá-lo é também uma exigência existencial, na luta por mundo sem opressões. Envolve também o movimento praxiológico de ação reflexão continuada e permanentemente.

Buber (1974) afirmou que não há graus de superioridade entre os modos de presença Eu-Tu e Eu-Isso. São apenas formas diferentes de estar no mundo. E a partir das reflexões apresentadas, há elementos que ambas são importantes no processo de mergulho eu-mundo, cada uma em seus aspectos particulares, reforçando a potencialidade do diálogo para realização deste exercício. A prática de mergulhar em si na relação com o mundo, portanto, é intrinsecamente dialógica seja consigo mesmo, com a natureza, com outras pessoas, com o “Tu Eterno”. Não se dá de forma individualista ou isolada. É preciso relação e diálogo para transformar.

Como cada uma das atividades pedagógicas com intencionalidade de mergulho eu-mundo potencializam a atuação dos educandos/profissionais nos territórios? E como isso se dá na diversidade de educandos/profissionais?

O mergulho em si permite que possamos entrar em contato com nossa essência mais profunda, com aquilo que realmente sentimos e pensamos. É um momento onde podemos resgatar e fortalecer nossas utopias, nossa fé, nosso amor pelo mundo e por todos os seres. Na dinâmica do cotidiano, poucas vezes temos tempo e até mesmo espaços adequados para esse momento introspectivo e acredito que exercitar essa prática de autoconhecimento pode ser extremamente potente para nossa mobilização rumo à transição para sociedades sustentáveis” (E10-Q3).

O mergulho em si faz a gente agir diferente na atuação educadora: aproximação, delicadeza, cuidado com a fala, cuidado com o outro, respeito às diferenças, compromisso com a construção coletiva” (GF – E).

Me fortaleceu enquanto pessoa, ser única, educadora. Isso aconteceu especialmente nas relações com as colegas durante o PI e durante as atividades que foram abertas para a reflexão e o diálogo. O outro serve de espelho para mim. Atividades reflexivas, contemplativas, de corpo, de respiração de observação da paisagem interna” (E21-Q3).

As atividades propostas com intencionalidade de mergulho eu-mundo potencializaram a atuação dos educandos/profissionais ao contribuírem para a valorização da própria trajetória, aproximação entre educadores e educandos, incremento na postura dialógica, clareza das utopias e projeto de sociedade que se quer construir, e compromisso com o bem comum. Segundo os dados que emergiram no grupo focal com os egressos, a compreensão sobre a importância do mergulho eu-mundo foi fundamental para fortalecer a vida pessoal e profissional frente aos inúmeros desafios que surgiram após a finalização do curso. Para citar alguns deles: retrocessos políticos, econômicos, sociais e ambientais, além da pandemia COVID-19.

Esse processo de mergulho eu-mundo se deu de forma muito particular em cada estudante. Enquanto uma intencionalidade pedagógica, a contribuição está na provocação para que se atentem a dimensão da subjetividade. Os convites foram feitos a partir de diversas estratégias e roupagens e reverberou mais ou menos intensamente em cada um de acordo com suas peculiaridades. No entanto, foi comum a percepção entre o grupo que a intencionalidade de mergulho eu-mundo fortaleceu e potencializou a atuação profissional na transição para sociedades sustentáveis.

O quadro 2 abaixo sistematiza os principais resultados, aprendizagens e contribuições práticas descritas anteriormente.

Quadro 2: Principais resultados, aprendizagens e contribuições práticas.

<b>Resultado</b>	<b>Aprendizagens</b>	<b>Contribuições práticas para atuação educadora</b>
Desenvolvimento de autenticidade	O mergulho eu-mundo favoreceu o desenvolvimento da autenticidade, sendo este um elemento importante no modo de presença Eu-Tu.	Contribui para uma atuação profissional mais coerente com a identidade pessoal e o propósito de vida. Aproxima o ser do fazer profissional.
Estado de presença de totalidade	O mergulho eu-mundo estimulou a presença genuína, bem como a visão ampliada da realidade e das conexões com o todo.	Potencializa o estado de presença e a atuação em iniciativas socioambientais integradas e articuladas à realidade.
Ausência de reservas	O mergulho eu-mundo contribuiu para a construção de relações autênticas e livres de pressupostos enraizados em crenças pessoais, religiosas ou culturais.	Favorece a escuta profunda, a empatia e a abertura ao outro. Estimula ambientes mais acolhedores e dialógicos.
Alternância entre os modos de presença Eu-Tu e Eu-Isso	O mergulho eu-mundo articulou ambos os modos de presença no exercício dialógico. A práxis tem um papel fundamental no estabelecimento da relação dialógica com o Tu ou com o Isso.	Desenvolve a capacidade de articulação entre teoria, ação e reflexão, considerando a possibilidade de transformação do Eu a partir do estabelecimento do modo de presença Eu-Tu.
Valorização da própria trajetória	As atividades propuseram olhares reflexivos sobre a trajetória pessoal e profissional.	Reforça a identidade e a autonomia do educador. Contribui para a visualização das competências e habilidades para desenho da atuação no território.
Incremento da postura dialógica	O mergulho eu-mundo, ao ser intrinsecamente dialógico, estimulou a escuta, a fala consciente e a abertura ao outro.	Qualifica o processo educativo, promovendo aprendizagens coletivas e transformadoras.

Clareza das utopias e projetos de sociedade	O mergulho eu-mundo provocou reflexões sobre projetos de sociedade e utopias individuais e coletivas.	Alinha a prática profissional com dimensões éticas, sociais e políticas, favorecendo o engajamento em transformações sociais.
---	---	---

Fonte: Elaboração própria, 2025.

#### **4. SISTEMATIZAÇÃO DE APRENDIZADOS NA FACILITAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE MERGULHO EU-MUNDO**

A partir da sistematização dos principais aprendizados na facilitação de atividades pedagógicas com a intencionalidade de provocar um mergulho eu-mundo, foram identificados aspectos relevantes para o desenho e a condução de processos formativos direcionados a profissionais do campo socioambiental.

Uma primeira consideração emerge da retomada dos objetivos da intencionalidade pedagógica de promover o mergulho eu-mundo. Observou-se que o incentivo à ampliação do envolvimento dos educandos com o processo educador visa, em última instância, à transformação social. Este processo se manifesta em uma dinâmica concomitante e interligada, operando tanto na dimensão intrapessoal do indivíduo quanto na dimensão interpessoal de grupos e territórios, em um contínuo fluxo de intersecções. O mergulho "eu-mundo" oferece diversas direções exploratórias – desde a valorização da trajetória de vida individual e a construção de utopias (individuais ou coletivas), até atividades ligadas ao corpo, ao reconhecimento de emoções, crenças, padrões, dentre outros. Este movimento impulsiona a autocompreensão e a elucidação dos sentidos existenciais, considerados elementos essenciais para potencializar a atuação efetiva no mundo.

Um segundo aprendizado relevante reside na necessidade de uma observação atenta das reações individuais de cada educando às atividades. Caso identifique a emergência de questões que demandem atenção especializada, o educador deve estar preparado para sugerir a busca por acompanhamento terapêutico profissional, contribuindo assim para o suporte e desenvolvimento integral do indivíduo. A experiência demonstrou que a incorporação de técnicas de gerenciamento socioemocional (como respiração diafragmática profunda e contemplação) pode ser empregada nessas atividades com o intuito de promover o aquecimento, a preparação e a criação de um ambiente propício e tranquilo para o seu desenvolvimento.

O terceiro ponto a ser considerado abrange a instrumentalização para o trabalho com o conhecimento sensível e inteligível (Matarezi e Koehntopp, 2017). Em um cenário de alienação dos sentidos (tanto os sensoriais quanto os propósitos de vida) e de uma "anestesia geral" (Freire, 1994) que caracteriza a sociedade líquida moderna (Bauman, 2001), os processos educadores que incorporam a intencionalidade do mergulho eu-mundo são capazes de

contribuir para a compreensão das dimensões do sensível associado à subjetividade e do inteligível ligado à objetividade, cuja integração se refere à intersubjetividade como campo concreto de interrelações humanas, integrando ciência e arte de forma ampliada no contexto político de transformações sociais e culturais (Matarezi e Koehntopp, 2017, p. 79).

O quarto aspecto sistematizado concerne à preparação da comunidade de aprendizagem para a criação de um ambiente acolhedor e de apoio. Este ambiente demonstrou ser fundamental para o suporte mútuo quando questões mais profundas ou de cunho terapêutico emergem. O fomento da confiança e da solidariedade no grupo catalisa um processo de amadurecimento coletivo, resultando na formação de um espaço seguro e colaborativo onde todos os participantes podem se desenvolver, descobrindo ou fortalecendo suas trajetórias de atuação no campo socioambiental.

Por fim, como quinto aprendizado, é necessária a preparação dos próprios educadores para a condução dessas atividades. Assim como ocorre na preparação para atividades conceituais, analíticas ou de campo, é imperativo que os educadores se preparem para facilitar atividades que intencionalmente promovam o mergulho eu-mundo. Essa preparação pode assumir diferentes níveis de profundidade, sendo mais ou menos exigente em função da complexidade que a atividade visa alcançar. É fundamental o estudo aprofundado dos campos de conhecimento pertinentes, a escolha de um caminho metodológico embasado, a introdução gradual das atividades em grupos desconhecidos, o conhecimento prévio – na medida do possível – dos educandos, e a atenção aos sinais, sejam eles expressos verbalmente ou não. A prática regular de técnicas de mergulho eu-mundo auxilia o educador a se apropriar ainda mais desse campo, desenvolvendo segurança e criando um ambiente confortável para a realização das atividades, além de exercitar a coerência entre o pensamento, a fala e a ação, conforme preconizado por Freire (2002).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa-intervenção indicam que a intencionalidade pedagógica do mergulho eu-mundo configura-se como uma estratégia formativa com uma série de potencialidades na formação de educadores ambientais. Ao incentivar o autoconhecimento, a escuta sensível, o reconhecimento das utopias e a construção de relações autênticas, essa abordagem contribui para a valorização da trajetória individual, o fortalecimento de vínculos, o desenvolvimento da postura dialógica e o compromisso com o bem comum.

O mergulho eu-mundo se apresenta, portanto, como um elemento integrador que articula dimensões subjetivas, éticas, políticas e existenciais da formação. Ao ampliar a compreensão de si na, para e com a atuação no mundo, essa prática educativa favorece não apenas a atuação mais coerente dos profissionais em seus territórios, mas também uma maior capacidade de mobilização para processos coletivos alinhados à perspectiva de transição para sociedades sustentáveis.

Diante disso, propõe-se a inserção dessa intencionalidade em políticas públicas de formação de educadores ambientais, reconhecendo sua capacidade de gerar práticas educativas mais humanizadoras e conectadas com os desafios contemporâneos. Além disso, a experiência relatada nesta pesquisa reforça a importância de espaços educativos que considerem a subjetividade como parte central do processo formativo.

Contudo, reconhecemos que o estudo apresentado possui algumas limitações. A pesquisa se concentrou em um único curso e em um grupo específico de participantes, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, por se tratar de uma abordagem que valoriza a subjetividade, os efeitos do mergulho eu-mundo variam conforme as disposições pessoais, trajetórias e momentos de vida dos educandos. A sistematização das práticas também se mostrou desafiadora, dado o caráter transversal e muitas vezes implícito das estratégias utilizadas ao longo do curso. O curso analisado teve dois anos de duração, o que possibilitou o acompanhamento de um processo de médio prazo no exercício do mergulho eu-mundo com os participantes. Em geral, iniciativas de formação em educação ambiental tendem a ser mais curtas, o que pode aumentar os desafios de monitoramento e avaliação dessa intencionalidade pedagógica.

Essas limitações apontam para a necessidade de novos estudos que aprofundem a compreensão sobre os impactos dessa abordagem em contextos diversos. Ademais, é fundamental avançar na sistematização de referenciais e ferramentas didáticas que orientem a atuação de formadores interessados em incorporar essa prática em diferentes espaços educativos.

A intencionalidade pedagógica de mergulho eu-mundo se apresenta como uma contribuição relevante à educação ambiental, convidando à construção de sujeitos mais autênticos, conscientes de si, do outro e do território em que atuam, e comprometidos com a transição para sociedades mais sustentáveis e justas.

## REFERÊNCIAS

- AVANZI, Maria Rita. Notas sobre Educação Ambiental e Intervenções Sociais. **Pesquisa em Educação Ambiental**. V. 2, n. 1. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol2.n1.p167-184>. Acesso em abril/2025.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- BATTAINI, Vivian, SORRENTINO, Marcos; TROVARELLI, Rachel Andriollo. Ensino e aprendizagem da educação ambiental: contribuições de disciplinas na Universidade de São Paulo. **Revista Ambientamente Sustentável**, v.1, p.199-216, 2017.
- BECKER, Howard Saul. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 178 p, 1994.
- BOHM, David. **Diálogo**. Ojai, 1989, 33p.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão Newton Aquiles Von Zuber. São Paulo: Centauro Editora, 1974.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Biografia, identidade e narrativa: Elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 9, n. 19, p. 283–302, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832003000100012> . Acesso em: abril/2025.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 107 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 54 p.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

MATAREZI, José. Despertando os sentidos da educação ambiental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 181-199, jul./dez. 2006.

MATAREZI, José; KOEHNTOPP, Paulo Ivo. Conhecimento sensível e inteligível na abordagem metodológica Trilha da Vida. **Revista Confluências Culturais**, Lajeado, v. 6, n. 1, p. 69-81, jan./jun. 2017.

MELLO, Maristela Barenco C. de. O DIÁRIO DE BORDO:: CRIANDO UMA LINHA DE FUGA SOBRE UMA LINHA DE MONTAGEM. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 25, p. 192–209, 2016. DOI: 10.26512/resafe.v0i25.4798. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4798> . Acesso em: abril/2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

OCA. O método Oca de educação ambiental: fundamentos e estrutura incremental. *Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 21, n.1, p. 75–91, 2016.  
OCA. ORIENTAÇÕES GERAIS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TRANSIÇÃO PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS, 2017.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso em: abril de 2025.

TASSARA, Eda Teresinha. Psicologia socioambiental, identidades urbanas e intervenção social. Reflexões sobre as mudanças socioambientais no sistema-mundo. In: TASSARA, Eda Teresinha (Coord.); RUTKOWSKI, Elizabeth W. (Org.). **Mudanças Climáticas e Mudanças Socioambientais Globais: reflexões sobre alternativas de futuro**. Brasília: UNESCO, IBECC, 2008. p. 123-154.

TROVARELLI, Rachel Andriollo. **Do antropoceno à transição para sociedades sustentáveis: formação de profissionais em educação ambiental**. 2021. 232 p. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de Pós-graduação Interunidades em Ecologia Aplicada, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2021.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Introdução. In: BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução do alemão Newton Aquiles Von Zuber. São Paulo: Centauro Editora, 1974.