



FORMAÇÃO DOCENTE COMO TRAJETÓRIA DE SENTIDOS, ATRAVESSAMENTOS E TRANSGRESSÕES DE PENSAMENTOS PELOS CAMINHOS DA PERSPECTIVA ECO-RELACIONAL

TEACHER TRAINING AS A TRAJECTORY OF MEANINGS, CROSSINGS AND TRANSGRESSIONS OF THOUGHTS ALONG THE PATHS OF THE ECO-RELATIONAL PERSPECTIVE

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO COMO TRAYECTORIA DE SIGNIFICADOS, CRUCES Y TRANSGRESIONES DE PENSAMIENTOS POR LOS CAMINOS DE LA PERSPECTIVA ECORRELACIONAL

 **João Batista de Albuquerque Figueiredo**

Universidade Federal do Ceará - UFC 
Fortaleza, Ceará – Brasil.
joaofigueiredo@ufc.br

 **Inambê Sales Fontenele**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE
Itapipoca, Ceará – Brasil.
inambe.fontenele@ifce.edu.br

 **Ana Natália Duarte Lima**

Universidade Federal do Ceará - UFC 
Fortaleza, Ceará – Brasil.
duarteanatalia@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a importância da formação docente fundamentada na Perspectiva Eco-Relacional (PER) como proposta educativa afetiva e multifacetada que busca a construção de saberes coletivos dialógicos, viabilizando a reflexão crítica, o protagonismo e a autonomia docente como aspectos que potencializam a educação como prática libertadora. Partimos de uma análise da metodologia amparada pela PER, vivenciadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana (GEAD), pois o mesmo é espaço de experimentar metodologias pedagógicas que abrangem várias dimensões do humano dentro de uma prática transdisciplinar. Reconhece que o aprendizado e a construção de conhecimento se manifestam também através das sensações corporais, emoções, estésias, sentidos, espiritualidade, intuição entre outros aspectos que permitem repensar e apreender o vivido pelo atravessar dos olhares diversos no ato de educar para os afetos, para o amor, para a vida.

Palavras-chave: educação dialógica; perspectiva eco-relacional; prática corporal.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; FONTENELE, Inambê Sales; LIMA, Ana Natália Duarte. Formação docente como trajetória de sentidos, atravessamentos e transgressões de pensamentos pelos caminhos da perspectiva Eco-Relacional. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 71, p. 1-19, 27610, out./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n71.27610>



Abstract: This article intends to present the importance of teacher training based on the Eco-Relational Perspective (PER) as an affective and multifaceted educational proposal that seeks to build dialogical collective knowledge, enabling critical reflection, protagonism and teacher autonomy as aspects that enhance education as a liberating practice. We then set out to analyze the methodology supported by PER, experienced in the Group of Studies and Research in Dialogical Environmental Education, Eco-Relational Perspective and Freirean Popular Education (GEAD), because it is a space to experience pedagogical methodologies that encompass various human dimensions within a transdisciplinary practice. It recognizes that learning and the construction of knowledge are also manifested through bodily sensations, emotions, aesthesia, the senses, spirituality, intuition and other aspects that allow us to rethink and apprehend what we experience through different perspectives in the act of educating for affection, love and life.

Keywords: dialogical education; eco-relational perspective; body practice.

Resumem: El objetivo de este artículo es presentar la importancia de la formación del maestro basada en la Perspectiva Eco-Relacional (PER) como una propuesta educativa afectiva y multifacética que busca construir conocimiento colectivo dialógico, posibilitando la reflexión crítica, el protagonismo y la autonomía del maestro como aspectos que potencian la educación como práctica liberadora. A continuación, nos proponemos analizar la metodología sustentada en el PER, experimentada en el Grupo de Estudios e Investigación en Educación Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional y Educación Popular Freireana (GEAD), por ser un espacio de experimentación de metodologías pedagógicas que abarcan diversas dimensiones humanas dentro de una práctica transdisciplinaria. Reconoce que el aprendizaje y la construcción del conocimiento también se manifiestan a través de las sensaciones corporales, las emociones, la estética, los sentidos, la espiritualidad, la intuición y otros aspectos que permiten repensar y aprehender lo vivido a través de diferentes perspectivas en el acto de educar para el afecto, el amor y la vida.

Palabras clave: educación dialógica; perspectiva eco-relacional; práctica corporal.

Preâmbulo

Todas as coisas que existem se dividem em duas ordens distintas. A ordem do *uti* [...] e a ordem do *frui*. *Uti*, “o que é útil, utilizável, utensílio”. Usar uma coisa é utilizá-la para se obter uma outra coisa. *Frui*, “fruir, usufruir, desfrutar, amar uma coisa por causa dela mesma”. A ordem do *uti* é o lugar do poder. Todos os utensílios, ferramentas, são inventados para aumentar o poder do corpo. A ordem do *frui*, ao contrário, é a ordem do amor – coisas que não são utilizadas, que não são ferramentas, que não servem para nada. Elas não são úteis; são inúteis. Porque não são para serem usadas, mas para serem gozadas (Alves, 2014, p. 13-14).

A motivação desse artigo encontra-se na intenção de propor uma reflexão sobre a base da formação docente em uma Perspectiva Eco-Relacional-PER (Figueiredo, 2007, 2022). Sua proposta afetiva, crítica e problematizadora a torna comprometida com a transgressão da colonialidade dos padrões sectaristas e subalternos, resultantes de um sistema educativo hegemônico, hierárquico e instrumental que até o momento prevalece nas práticas educativas da nossa sociedade atual.

Essa nossa proposta de formação educativa se justifica pela fruição. Move-se pelo desejo, pelo prazer e necessidade de buscar o que desaliena, o que humaniza e o que decolonializa. Legitima-se pelo desfrutar do gozo da alegria de ensinar e aprender a viver em apoio mútuo, pelo envolver-se e integrar-se nas emoções e sensações corpóreas existenciais, pelo degustar da espontaneidade de agir e falar, pelo prazer de encontrar o outro, compartilhar no coletivo nossos saberes e despertar a construção de novas epistemes nascidas dessas confluências. Fenômenos inúteis, desnecessários aos propósitos do poder, afinal, “o poder sabe pouco sobre o prazer” (Alves, 2012, p.128), pois perpetua e sustenta-se da morte, da violência, da ignorância, do molde, do silenciamento e da ausência do afeto e do amor.

Reconhecemos que no interior das propostas educativas que servem ao capital neoliberal, destinadas à instrumentalização e domesticação das pessoas educandas, é comum, encontrarmos formações docentes que invisibilizam a dimensão estética e política na educação, perpetuando o olhar neutro das ações educativas e, nessas circunstâncias, alimenta as forças do poder vigente com suas políticas, estruturas e sistemas econômicos e sociais excludentes, patriarcais, racistas e necrófilos (Freire, 2020c; Pereira, 2021).

Nesse caminho, afirmamos e defendemos uma postura contra-hegemônica que reconhece a necessidade de uma formação docente estética, ambiental, popular, decolonial, intercultural crítica, dialógica e, por esse motivo, afetiva, amorosa e democrática. Uma práxis formativa que se coloca no lugar onde nada está cristalizado e, em função disso, reconhece e propaga que a escola tem condições de contribuir com sua comunidade ao abrir e criar espaços de saberes outros e diversos.

Crê na potência da ambientalização dos saberes, que “pode ser entendido como conhecimento prático aplicável, embasado no lugar de origem e que pretende o ‘bem viver’ indivíduo-comunidade” (Figueiredo, 2012b, p. 10). Práxis pedagógica reflexiva que contextualiza a cultura, os modos de ser, sentir e estar no entorno escolar. Valoriza e respeita esse chão em que habitam e coexistem a comunidade, compreendendo-a como um espaço em que convivem vários seres, que possibilitam mudanças socioambientais.

Nesse estudo, compartilharemos sobre as contribuições da Perspectiva Eco-Relacional (PER) como base teórica para fundamentarmos nossa compreensão e proposição de formação docente, assim como analisaremos algumas metodologias embasadas nessa proposta dialógica, estética e afetiva. Para isso, optou-se pela Pesquisa Engajada (Figueiredo, 2022) como metodologia de abordagem qualitativa, pela ação-intervenção engajada com os círculos de cultura dialógicos, desenvolvido no Grupo de Estudos e pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana (GEAD).

Os dados apresentados nesta pesquisa engajada (anotações pessoais em diário de campo, registros fotográficos, áudios e relatoria produzida pelo grupo) são oriundos dos círculos dialógicos de ação e reflexão sobre as nossas práticas educativas, pesquisas de campo e discussões teórico-práticas que ocorrem no grupo de estudo GEAD. Suas construções dialógicas-formativas possuem influências freireanas pelos seguintes eixos: Educação Popular, Educação Ambiental Popular, Interculturalidade-Crítica e Decolonialidade.

As pessoas participantes desta pesquisa são parceiras desses círculos, compreendendo-as como protagonistas e coautoras destas práticas pedagógicas política-crítica-científicas que envolvem pessoas pesquisadoras da comunidade estudantil de graduação, pós-graduação e docentes. Abrangemos também o grupo como ente coletivo e colaborativo desta pesquisa.

Apresentaremos sucintamente a trajetória epistemo-metodológica da PER e destacamos como aspecto relevante deste trabalho a sistematização da práxis metodológica através das quatro etapas que envolvem os encontros formativos dialógicos-eco-relacionais, que nesse estudo denominamos como: Ambiência estética; Integração sensível; Feitura e desconstrução dialógica de saberes e epistemes; e Reelaborações dos significados e dos sentidos relacionais. Assim como disponibilizamos algumas experiências e reflexões tecidas nessa teia coletiva de saberes.

Essa proposta busca abranger, apresentar e propagar várias dimensões do humano numa prática formativa transdisciplinar para refletir sobre os temas, entrelaçando-os aos nossos movimentos, ações, decisões de estar no mundo e com o mundo. Reconhece que o aprendizado e a elaboração de conhecimento manifestam-se também pelas nossas emoções,

sensações, percepções e sentidos corporais. A partir desses prismas, podemos repensar o vivido pelo atravessar dos olhares diversos no ato de educar crítica e politicamente para os afetos, para o amor, para o pulsar da vida individual/ética e coletiva/política que somos no agora.

Neste sentido, debruçaremos, a seguir, sobre as contribuições da PER para o campo da formação docente envolvida na reflexão, na análise crítica da prática e estética educativa, na reelaboração e potencialização das propostas formativas dialógicas freireanas numa tentativa de consolidar vivências e mudanças efetivas no fazer, sentir e ser docente.

Formação para atravessamentos

A proposta estética formativa docente da PER articula-se com a integração de múltiplas dimensões políticas, econômicas, culturais, históricas, ambientais que se consolidam na busca de vivenciar novas práticas educativas afetivas, reelaboradas a partir de ações coletivas, críticas, reflexivas e dialogicamente compartilhadas numa dinâmica popular beneficiada pela dimensão relacional afetiva. Essa dimensão aflora uma dinâmica popular que favorece o incentivo à autonomia e a busca de liberdade e humanização, transformando o quadro das relações desumanizadas e subalternizadas (Azibeiro, 2019), resultantes dos processos hegemônicos e hostilizantes nos espaços sócio-educacionais. De acordo com Figueiredo (2022, p. 87), seu objetivo é:

oferecer contributos reais e práticos que podem servir de referência para professoras e professores que optarem por uma práxis educativa politicamente engajada e comprometida com um novo tempo. Nesse sentido, em nosso entender, essa escolha tende a ser por uma educação dialógica, freireana, decolonial e intercultural crítica, eminentemente comprometida com as camadas sociais mais prejudicadas na lógica societária hegemônica colonializante, capitalista, imperialista, mercadológica, economicista, eurocêntrica-estadunidense.

Manifesta-se como estratégia de desconstruir a lógica eurocêntrica-estadunidense, pautada no paradigma antropocêntrico, cuja influência edificou diversas estruturas de poder e exploração desde o início da modernidade até os dias atuais. Visa, portanto, suplantando a visão fragmentária de mundo, interconectando ser humano e natureza (Quijano, 2005).

A gênese da PER inicia-se mediante uma pesquisa científica ambiental popular num contexto sertanejo, espaço semiárido marcado pela seca e pela cultura popular predominantemente oral. Concebida por Figueiredo¹ (2007), constitui-se como vivência

¹ João Batista Albuquerque Figueiredo é Professor Titular da Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Como pesquisador, tem trabalhos de conclusão de pós-doutorados e doutorado acerca da Interculturalidade, Decolonialidade, Perspectiva Eco-Relacional e Dialogicidade Freireana.

ambiental relacional pela parceria entre as pessoas pesquisadoras e demais participantes da pesquisa pelas aprendizagens e produção de saberes entrelaçados no coletivo, construídos e compartilhados, respeitando às necessidades, interesses e experiências da comunidade.

Sua proposta tece uma concepção relacional como perspectiva interativa complexa, que abrange a totalidade humana e não humana. Nesse sentido, Figueiredo (2007, p. 60) assinala:

o ser humano é concebido como uma unidade interativa: um todo interatuante, multidimensional (inteligência cognitiva, emocional, cinestésica, intrapessoal e interpessoal), indivisível (corpo físico, sentimento e psique) embora interligado com o todo ao seu redor.

Dessa maneira, viabiliza superar as representações fragmentadas de percepção do mundo. Para isso, entende que a “*ecopraxis*” é exatamente esse permanente alargamento dos horizontes eco-relacionais para a efetivação de relações harmoniosas e solidárias entre os seres diversos no mundo e com o mundo. Envolve a mudança de valores, hábitos e costumes pautados na ideia de desenvolvimento e consumo em excesso para contribuir com as transformações socioambientais necessárias (Figueiredo, 2007; Acosta, 2016; Krenak, 2020). Afinal (Figueiredo, 2022, p. 45),

supera a visão de exploração e dominação da natureza para a produção de riquezas, que tem caracterizado a ação humana sobre o planeta, e também apresenta avanços em relação à visão ecocêntrica, que apesar de fazer uma crítica ao antropocentrismo, primando por uma relação mais respeitosa para com a natureza, não levou em consideração os aspectos sócio-histórico-culturais que influenciam a ação humana.

Assim, possibilita a feita coletivamente tecida por relações conscientes, afetivas e equilibradas, por uma parceria solidária e estética do ser humano/natureza com seus semelhantes e com outros seres naturais, jamais pautadas pelo lucro. Buscando, então, “romper com as dicotomias que separam o ser humano da natureza, entendendo que, sendo um ser cultural, o humano é também um ser natural. Devendo assumir seu papel de contribuinte na manutenção do equilíbrio dinâmico desse grande ecossistema global” (Figueiredo, 2007, p. 68).

Como prática freireana, apreende o ser humano como ser inconcluso, que se constrói e se refaz nas constantes relações íntimas consigo e com outras socializações. Esses movimentos permanentes, que coloca o ser humano “numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (Freire, 2020a, p. 52) é uma construção sócio-política-histórica como capacidade ontológica de “ser mais” que possibilita uma inserção consciente, histórico-crítica e autônoma (Freire, 2020a). Portanto, segundo Freire (2020b, p. 57),

é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

Esperança que nos leva a buscar, na proposta estética, inter-relacional e afetiva, um crescimento coletivo mediante manifestações diversas associadas às multidimensões do ser humano como prática dialógica. Assim, elabora saberes parceiros no compartilhar das relações de ensino, aprendizado e tessitura de epistemes e saberes, levando em conta a expressão por meio de diferentes linguagens que favoreçam e potencializem esses movimentos educativos. Portanto, capazes de propiciar outras maneiras de se envolver, criar e recriar novos arranjos existenciais, capazes de novas gêneses.

Assim, Figueiredo (2022, p. 45) entende a importância e o interesse de que uma formação pela PER,

também referendasse uma pretensão didático-pedagógica, que atendesse esse entendimento da indissociabilidade entre investigar-ensinar-aprender-compartilhar. O ciclo gnosiológico freireano plenamente atendido e dentro de uma esfera mais ampla que contemplava as relações como foco, o reconhecimento de que o saber é situado e datado, tem uma trajetória histórica que se reconfigura e está aberta a politicidade ética das relações.

O acolhimento pela práxis educativa dialógica, em nossos encontros no GEAD, utiliza a dimensão afetiva como propulsor da teia relacional, constituição epistemológica vivencial-experiencial coletiva, dinamicamente entrelaçada pela totalidade das relações. Essa teia possibilita lugar de escuta e fala coletiva, includente, que promove a valorização e o respeito às diferenças. Aflora narrativas e ações multifacetadas, decolonializantes, outras leituras de mundo por meio de diferentes prismas e dimensões excluídas ou invisibilizadas como propostas para ampliar e ressignificar nossa percepção de nós mesmos e da realidade, principalmente dos espaços em que convivemos. Nas palavras de Figueiredo (2022, p. 194), a teia eclode como metáfora que permite:

a potencialização de diversos fios entremeados por meio dos nós que lhe interligam e permitem a aquisição de componentes da realidade e assim alimentar a necessidade de conhecer e saber. Costuram, desse modo, uma teia do real composta de seus ‘nós críticos’, de sua fiação, obra que exterioriza um intercâmbio de sua natureza interior com a natureza fora de si. Constrói uma ‘percepção eco-relacionada’ para si e para os outros. Uma construção que associa práxis educativa e práxis investigativa constituindo uma práxis ontológica, de se fazer-refletir ao refletir o fazer com consciência.

Esse emaranhado de saberes tecidos na pluralidade do círculo dialógico, ocorre na disposição do *Grupo aprendente* como relação coletiva afetiva e lugar de apoio mútuo no ato de aprender e criar lugares de construções colaborativas do *Saber parceiro*, o qual representa a valorização de cada pessoa em sua potência para sentir-se aberta e segura para se expressar de formas diversas em sua totalidade existencial. Aprecia-se nesse processo, o reconhecimento e empoderamento das pessoas participantes em suas diferenças, como da própria comunidade. Enaltecendo a importância de cada aspecto para realizar e vivenciar uma prática educativa compartilhante (Silva, 2012; Figueiredo, 2022).

Ao pensarmos sobre as relações afetivas/amorosas em seus processos formativos, compreende-se a importância da “*Supra alteridade*” como motivação e disposição para a escuta dedicada e o aprendizado dentro de relações significativas que envolvem o querer bem, a sensibilidade de se colocar no lugar da outra pessoa e o dialogar nas convergências e divergências sempre como iguais, em respeito e equidade. Reconhece o direito de cada pessoa de defender sua expressão e construir relações democráticas pela busca de equidade social.

Sua proposta de formação educativa popular deve-se ao fato de constituir-se como processos de luta contra a opressão e desumanização enfrentada por diversas pessoas, sejam elas negras, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, com deficiências e oriundas das diferentes classes trabalhadoras. Opta por educar de diversas maneiras, de se compreender a multiversidade da expressão humana, indo além das limitações ou monopolizações no uso da linguagem escrita, que inclusive torna as práticas educativas formais mais excludentes, já que reconhecemos que nem todas as culturas têm acesso à escrita ou optam por utilizá-la. Identifica nossas diversas culturas como maneiras de agir, ser e estar no cotidiano e, em geral, costumam ser residualmente oralizadas e corporificadas, exigindo um espaço educativo que acolha essas propostas complexas e interculturais em seu tecer pedagógico (Figueiredo, 2010, 2012a, 2022; Pereira, 2021; Martins, 2023).

Nosso apreço e defesa pela formação docente eco-relacional edifica-se na compreensão da importância de criar espaços propícios pela ambientalização para gerar novas propostas educativas estéticas como lugar de potência, valorização e respeito individual/ético e coletivo/político, permeado pelas emoções, afetos, sentidos e sentires voltados para

ressignificar a vida, resgatar sua ‘inutilidade’ em busca de sua plenitude humana (Krenak, 2020; Alves, 2014).

Busca desmodelar as identidades na sua gama interminável possibilidades de ser, considerando a pluralidade multifacetada da população brasileira. Resgatando a concepção da dignidade, da importância existencial e da beleza estética que foram suprimidas e depreciadas, nos nossos grupos étnicos colonializados. Permitindo outras possibilidades de conhecer, apreender e ensinar suas manifestações e expressões antepassadas e atuais em nossas relações (Figueiredo, 2012b; Acosta, 2016; Pereira, 2021; Martins, 2023).

Seguiremos então, apresentando os ciclos dialógicos que integram os encontros do GEAD e que consideramos ferramentas metodológicas potentes para nossa formação docente e pessoal que nos impulsionam a substituir paradigmas da violência, da dor, da ausência, da escassez, do medo, da solidão e a busca pela coerência dessas reflexões em nossas ações. Trataremos da sistematização metodológica desses movimentos circulares e estéticos com as atividades e reflexões que surgiram pela ação-intervenção engajada no GEAD sobre esses mesmos processos.

Saberes circulantes

Gostaríamos que compreendesse essas propostas de ações-intervenções que realizamos nesses ciclos dialógicos do GEAD apenas como algumas das possibilidades metodológicas estéticas educacionais possíveis, dentro da vastidão criativa que uma prática educativa eco-relacional pode potencializar e criar. Lembramos também que os títulos de cada ciclo aqui apresentados são proposições nossas com a contribuição e modificação do próprio grupo, escolhas que fizemos especialmente para este estudo, diante das nossas percepções acerca desses momentos vivenciados.

Na ocasião, disponibilizamos algumas reflexões, questões e experiências construídas nessa teia coletiva de saberes organizada e conduzida por quatro ciclos, que envolveram o encontro dialógico-eco-relacional, denominados como: *Ambiência estética*; *Integração sensível*; *Construção e desconstrução dialógica de saberes e epistemes*; e *Reelaborações dos significados e dos sentidos*. Seguimos então com essas etapas pelos próximos tópicos.

Ambiência estética

Esse primeiro momento de *ambiência estética* geralmente surge como espaço de rompimento com as práticas tradicionais educativas, pois nos convida a somar nossas

percepções corporais para nos acolher e semear um tempo para nos sentir pessoas integradas a nossa própria existência e ao espaço. Trata-se de uma integração plena para sentir-se presente em nossa inteireza com movimentos que propõem exercícios de alongamentos, relaxamentos ou êxtase do grupo. Predominam nesses instantes os recursos cinestésico-vivenciais, sem que para isso deva excluir os aspectos cognitivo-mentais. Geralmente esse ciclo é facilitado através do convite para os movimentos, utilizando música que geralmente é um importante fator para deflagrar um maior envolvimento e reflexão.

As práticas educativas estéticas corporais são aspectos bem ressaltados pela PER como uma dimensão essencial para ocasionar a práxis dos processos educativos-relacionais. Afinal, como compreende o ser humano envolvido em uma complexidade de dimensões, envolver as inteligências corporais permite a proximidade de uma prática educativa integrada à totalidade que somos. Momentos entendidos como indispensáveis ao envolvimento necessário para criar vínculos, construir o fortalecimento de laços, criar uma convivência parceira, afetuosa, harmoniosa e cuidadosa como formas amorosas de constituir um *Grupo aprendente*. Afinal, como defende a Bell Hooks, “não há lugar melhor para aprender a arte do amor que numa comunidade” (Hooks, 2021b, p. 161).

No encontro destinado às reflexões dessa metodologia, trouxemos para nossa ambientação momentos destinados à dimensão espiritual, ancestral. Concebemos a necessidade de incluir a espiritualidade na educação por considerarmos uma dimensão essencial à nossa inteireza. Está presente em nosso cotidiano, na vida em si, pois viver é uma experiência espiritual. Como Mesquita (2021, p. 292) argumenta, quando afirma que a espiritualidade:

não tem rito específico, mas assume diversos ritos e templos no próprio corpo humano. Ela está em itinerância, percorrendo caminhos diversos, nos acompanhando na carne e no sangue, na alma, no espírito, em movimento profuso e difuso de quem se propõe a se pôr em caminhada, em situação de luta por justiça social, por beleza, por ética, por amor, por arte e por vida em abundância.

Portanto, acreditamos na importância e na potência de inseri-la nas práticas estéticas educativas, como experiências corporais místicas que possam nos proporcionar a renovação do axé, a sensação de benção e da energia vital que resgata nossos ânimos, trazendo serenidade, calma e tranquilidade, principalmente quando vinculados ao sagrado que existe em nossas relações com a natureza (Krenak, 2020; Mesquita, 2021; Pereira, 2021).

Para essa conexão espiritual, trouxemos incensos naturais de produção artesanal, contendo diversas ervas para fazer a defumação do espaço e dos participantes. Sabendo também da capacidade que a música tem como canal de expressão e conexão da nossa energia emocional e espiritual, também trouxemos um kalimba de nove teclas, pequeno instrumento musical que vibra na frequência de 432Hz, a mesma encontrada em nossos batimentos cardíacos.

Com uma perspectiva terapêutica e ancestral, buscamos proporcionar uma limpeza, um relaxamento e um efeito calmante quando convidamos cada pessoa a conectar-se ao instrumento, encostando-o no centro do peito, próximo ao coração e emitindo algumas notas. Enquanto isso, outra pessoa a defuma com o incenso e lhe oferta pensamentos positivos, abençoando sua presença, desejando bençãos. Possivelmente um descarrego dos fardos emocionais que enfrentamos no cotidiano.

Nas reflexões coletivas sobre como o grupo compreendia esse momento, surgiram várias afirmações, tais como: momento de organização do ambiente; aproximação dos elementos não estereotipados à temática; intencionalidade pedagógica; ambiente provocador, acolhedor e interativo-sensitivo; e momento senti-pensante. Essas contribuições demonstram a gama de possibilidades que se encontram nessas atividades corporais pedagógicas, capazes de favorecer a integração multifacetada das nossas várias maneiras de apreender o ser humano e o mundo. Surgiu outra denominação para esse momento que chamaram de paisagem afetiva. Por esse motivo, tem-se a compreensão da importância dos sentidos, das emoções e dos afetos aflorados pelas percepções corporais em instantes como estes.

Figura1 - momentos da ambiência estética



Fonte: Registro de Tiago Areal, membro pesquisador do GEAD

Integração sensível

Nesse segundo momento, nomeado por Integração sensível, geralmente remete-se ao instante em que utilizamos algum material ou prática pedagógica que busca a codificação de situações desafiadoras para problematizar e propiciar, em seguida, uma discussão das temáticas do encontro. É comum, dedicarmos a escuta de uma canção escolhida pelas pessoas mediadoras, que permite integrar as experiências e as práticas de vida, pelas emoções e sentimentos aflorados nas metáforas abordadas com as letras das canções e as conexões que fazemos junto aos textos e à temática proposta no encontro.

Buscamos instrumentos ou ações de mediação de diálogos, pois consideramos uma estratégia excelente para contextualizar o tema com as problematizações, reflexões e experiências que geralmente encontram-se em nossas vidas cotidianas. Porém, esse movimento pode possibilitar uma grande variedade de materiais ou mesmo ações pedagógicas como o uso de imagens, frases, poemas, vídeos, práticas corporais de conexão que podem desempenhar momentos de vínculos e experiências integrativas relacionadas à temática.

Nossa proposta de atividade para este momento do encontro foi trazer quatro exercícios de Biodança, prática integrativa que utiliza a dança coletiva como uma proposta educativa na reaprendizagem corporal e afetiva. As quatro propostas de vivências corporais foram: a caminhada (inicialmente só, em seguida, em dupla, e depois, agregando mais pessoas neste caminhar), finalizando com a construção da teia com a roda de olhares.

Todas essas atividades corporais foram delineadas com convites a reflexões sobre como as pessoas se sentiam naquele momento, sobre a importância das suas presenças nesse lugar, sobre valorizar suas escolhas, seus encontros, suas ações e parcerias que criou durante seus percursos de vida, sobre reconhecer a riqueza da coletividade e do papel significativo de cada pessoa única nesse círculo dialogante, entre outras reflexões vinculadas aos processos do próprio grupo.

É preciso esclarecer que nesse momento dos exercícios de Biodança, não apenas as músicas, os movimentos e os convites aos exercícios, vinculados as reflexões existenciais, são formas de gerar significados elaborados na integração do mover corporal e mental que atravessam nossas percepções como metáforas. Afinal, são mecanismos importantes para ampliar nossas assimilações dos sentidos, das emoções, dos afetos e dos próprios significados elaborados nesse ciclo de vivências.

Assim, motivamos um lugar de livre expressão, de profunda abertura às diferenças e à escuta sensível, favorecendo a partilha de saberes, conhecimentos e aprendizagens inusitadas, que surgem dos sentidos. Motivo que leva Duarte Jr. (2010, p. 130) a afirmar:

emprestar sentido – ao mundo – depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido – àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir – vale dizer, o sentimento – manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente, “ser com significação”.

Evidentemente, as condições produtivas que a sociedade atual nos impõe, ao nos destituir o tempo e o espaço de sentir e existir humanamente, acabam implicando, dentre várias fragmentações, na dificuldade das pessoas estarem presentes e inteiras nos processos como “seres em significações” consigo mesmas e com outras pessoas. Inviabiliza momentos de sentir, criar ou de manter vínculos, de cuidar e ter tempo para escutar o pensar do outro. Desse modo, pode demandar a ausência de empatia, a dificuldade de compreender as pessoas que pensam e são diferentes e, assim, de pensar e fazer escolhas democráticas (Toro, 2002; Han, 2023).

Mesmo reconhecendo a gama de possibilidades de práticas ou de materiais pedagógicos para deflagrar esses diálogos, diante do registro do grupo, esses momentos metodológicos foram descritos como lugares de conexão coletiva, atravessamentos de sentidos, de abertura ao novo, de disposição para o inédito viável. Dessa maneira, assumimos, nesse momento desafiante, o propósito de ressignificar o que às vezes é visto como dado, como inquestionável, permitindo uma abertura para reformular, por meio de outras perspectivas decoloniais, nosso pensar, estimulando novas gêneses.

Figura 2 - momento de integração sensível



Fonte: registro de Natália Duarte, membro pesquisadora do GEAD.

Feitura e desconstrução dialógica de saberes e epistemes

A proposta seguinte, Feitura e desconstrução de saberes e epistemes, implicou no momento de ampliar o tema do encontro partindo da elaboração de um ou mais questionamentos que visam à discussão, à reflexão, à abstração das ações vinculadas aos textos e aos contextos de vida. Encontramos um espaço fluido, capaz de gerar outras percepções da temática envolvida ao conectarmos com as expressões das outras pessoas, potencializando as significações e construindo novas formas de pensar pelas diferenças.

Em nossa intervenção, esse momento ocorreu pouco depois dos exercícios de Biodança, em que convidamos para dialogar sobre os dois momentos vivenciados anteriormente, juntamente com o texto selecionado sobre a PER a partir da seguinte reflexão: como estou cultivando a PER no meu ser/fazer docente? Dessa maneira, seguimos com a confecção da teia dialógica que compõe o saber relacional, Saber parceiro, mobilizado afetivamente pela releitura grupal, resultado do intercâmbio entre as experiências subjetivas e coletivas (saberes populares) e os saberes científicos.

Esses diálogos são capazes de desencadear processos de autoanálise ao colocar em perspectiva nossa autoimagem, nossas crenças e nossos valores. Por nos colocar diante da escuta afetiva e reflexiva do que a outra pessoa expressa, inclusive do coletivo a que pertencemos, como possibilidades de releitura grupal e de significações e ressignificações para analisar e refletir nossas práticas no grupo.

A descrição do grupo sobre esse movimento veio da seguinte forma: narrativa vivida no agora; reflexão/reação/ação; potências epistemo-dialógicas; pressupostos simétricos pluri-epistêmicos e partilha das narrativas autobiográficas. E recebeu uma sugestão para denominação como: desconstruir. Essas descrições deflagram a potência significativa da construção e reconstrução de epistemes vinculadas às nossas experiências, conectadas ao nosso fazer educativo e não alienadas aos nossos propósitos formativos.

Figura 3 - momento de construção e desconstrução de saberes episteme-dialógicos



Fonte: Registro de Natália Duarte, membro pesquisadora do GEAD.

Reelaboração dos significados e dos sentidos relacionais

Por último, temos o que denominamos inicialmente de significações eco-educacionais, porém fomos levadas a modificar para reelaboração dos significados e dos sentidos relacionais. Esse momento de avaliação tonifica o ciclo gnosiológico de diálogo-reflexão da nossa formação como forma de superação de situações-limites enfrentadas não apenas individualmente como coletivamente (Figueiredo, 2022; Freire, 2020c).

Esse espaço tem vários propósitos: compreender a trajetória do encontro; avaliar como foi a nossa participação nessa teia dialógica, ou seja, como consideramos nossas interações no grupo, se colaboramos com as atividades necessárias para a construção do encontro e como essas partilhas consequentemente nos ajudam com nossa formação docente; e perceber como essas atividades descritas impactaram em nossas aberturas ao diálogo e na construção de nossas práxis cotidiana.

Esse ciclo é um momento de estimular a autoavaliação individual e grupal como modo de refletir e analisar o encontro e, se necessário, apresentar elementos que estão prejudicando o caminhar dialógico do grupo para pensar em possíveis soluções acerca das questões levantadas para aprimorá-las. É perceptivo a maneira diversa como esses ciclos atravessam cada pessoa como um processo próprio e legítimo.

Surge também como forma de apreciar, agradecer e incentivar os elogios legítimos pelas contribuições dos *Saberes parceiros* e saberes docentes tecidos nesse círculo. Afinal, quando esses processos são bem planejados e mediados pelas pessoas responsáveis pela temática, nos levam a um lugar de reflexividade tão intenso que nos ajudam

a pensar a própria prática educacional, problematizando os nossos métodos educativos e gerando novas alternativas e buscas por outras soluções. Tornando mais relevante nossas práxis pessoais, profissionais e ontológicas.

Nas contribuições dos grupos, esses momentos foram descritos como lugar de: relação corpo-mundo; intencionalidade pedagógica; e reelaboração dos significados e dos sentidos, cuja denominação utilizamos para renomear esse ciclo. Dessa maneira, trouxemos esses quatro ciclos metodológicos, tecidos no GEAD como laboratório da formação docente numa Perspectiva Eco-Relacional.

Com isso, podemos afirmar que a proposta didático-pedagógica da PER, assim como sua metodologia “investigativa-pedagógica-relacional” e sua “indissociabilidade entre investigar-ensinar-aprender” preocupa-se, assim como Freire, com uma formação emancipatória, que tem a preocupação de fazer as pessoas docentes se enxergarem num processo autoformativo, como seres capazes de produzir conhecimentos, integradas às suas experiências, aos seus saberes e sua realidade docente. Bem como promove a capacidade de reconhecer-se como capaz de tecer parcerias que gerem saberes plurais e despertem para novas reflexões populares, coletivas, solidárias e democráticas (Figueiredo, 2022, p. 45).

Conclusão

No tecer das propostas metodológicas Eco-Relacionais corporificadas pelo GEAD, evidenciamos que as escolhas dos eixos temáticos que constituem os campos de estudos a que nos debruçamos, proporcionam novos olhares para práticas educativas estéticas, políticas, dialógicas e amorosas que buscam elencar novas maneiras de abordar a educação mediante percepções diversas e que possibilitam deslocar os jogos de poder constituídos pela lógica cultural ocidental, neoliberal e capitalista.

Fica cada vez mais evidente que podemos superar a utilização de metodologias educativas que estão a serviço da subordinação e domesticação das vidas, e por isso precisamos nos recriar como educadores para podermos construir propostas educativas que compreendam as pessoas educandas e docentes em sua plenitude. Sabemos que um dos grandes impactos da modernidade sobre nossa humanidade é exatamente a destituição do prazer de usufruir o tempo para si, fragmentando não apenas nosso espaço-tempo como também nossas vidas e relações pela necessidade de produtividade exacerbada.

Mediante essas crises, oferecer momentos para desfrutar nossa essência corporal e também apreciar a plenitude das outras pessoas, reaprendendo a nos aproximar e criar lugares de afeto e cuidado nos ambientes educativos, pode parecer uma fração pequena de ação, em detrimento das demandas para amenizar os grandes danos que tal sistema vem ocasionando aos seres de todo o nosso planeta. No entanto, se observarmos os impactos que essas metodologias coletivas têm para semear relações mais íntegras, e por isso, sadias ou em sua busca, em detrimento de tantas ações individualistas, competitivas, utilitaristas e adoecedoras, podemos entender, defender e propagar sua capacidade de criar sociedades mais saudáveis, democráticas e que lutam coletivamente por uma justiça e equidade social.

Surge como proposta epistemológica que reconhece a afetividade, as emoções e os sentimentos como propulsores das relações por uma percepção de mundo eco-humana, encorajando mudanças paradigmáticas. Por esse motivo, a formação numa Perspectiva Eco-Relacional semeia uma práxis vinculada à territorialidade dos espaços educativos, assim como reconhece a presença da pessoa educanda no agora, na firmeza da sua presentificação no ato popular de aprender e ensinar. Somos pessoas incentivadas a demandar novas culturas educativas complexas, interculturais, contextualizadas, antirracistas, afetivas em prol de criar comunidades que possam se apoiar (Hooks, 2021a) e buscar sua inteireza para serem capazes de viver como seres em plenitude (Paulo Freire, 2020c).

Compreendemos que esse caminho não é apenas metodológico, afinal apreende nossas existências e também reflete sobre a nossa ontologia quando envolve as novas epistemologias da América Latina. Assim, acreditamos ser capazes de semear uma cultura educacional contextualizada e comprometida com mudanças comportamentais e afetivas para a transformação social. Essa prática docente preza não apenas por uma formação humana de qualidade, mas pela tessitura de estratégias coletivas, democráticas, que propõem o desenquadramento de determinados padrões colonializadores formais e a superação dos paradigmas dominantes. Portanto, anseia por motivar as pessoas educadoras na busca do *ser mais*, não se acomodando e intencionando constantemente novos caminhos a trilhar (Freire, 2020c).

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução Tadeu Breda, 3. ed. São Paulo: Autonomia literária, Elefante, 2016.

ALVES, Rubem. *Educação para os sentidos e mais...* 10. ed. Rio de Janeiro-RJ/ Campinas-SP: Verus, 2014.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar: + qualidade total na educação*. 14. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

AZIBEIRO, N.E. Ecologia do Corpo Coração Mente Espírito: tecendo reflexões acerca de intercultura e bem viver. In: *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. v. 4, n. 3, Rio de Janeiro: [s. n], p. 496-512, out/2018 – jan/ 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2018.38220>. Acesso em: 15 de abril de 2024.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições. 2010.

FIGUEIREDO, J. B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. In: *Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*, v. 2, p. 1-25, 2010.

FIGUEIREDO, J. B. *Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja*. Fortaleza: UFC, 2007.

FIGUEIREDO, J. B. *Formação do@ educador(a) dialógic@ numa perspectiva decolonializante*. Porto Alegre: Livrologia, 2022.

FIGUEIREDO, J. B. Paulo Freire e a Descolonialidade do Saber e do Ser. In: *Formação Humana e Dialogicidade III: Encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire*. Org. FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. 1ed. v.1, Fortaleza-CE: Edições UFC, p. 66-88, 2012.

FIGUEIREDO, J. B. Saberes Curriculares Ecorrelacionados para uma Educação Contextualizada no Semiárido. In: *A Educação no Ambiente Semiárido*. Org. FALCÃO SOBRINHO, José; et al. 1ed. v.1, Fortaleza: Edições Universitárias, p. 93-122, 2012b.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

HAN, Byung-Chul. *A expulsão do outro: Sociedade, percepção e comunicação hoje*. Petropolis-RJ: Vozes, 2022.

HOOKS, Bell. *Ensinando comunidades: uma pedagogia da esperança*. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021a.

HOOKS, Bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021b.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. Pesquisa e organização: Rita Carelli. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MARTINS, Leda Maria. *Performance do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

MESQUITA, J.R.A. *Espiritualidade Eco-Relacional no contexto da formação docente: experiências pedagógicas dialógicas em escolas de Ensino Médio em tempo integral do Ceará*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

PEREIRA, Linconly Alencar. *Exu nas escolas - uma proposta Educacional Antirracista*. Minas Gerais: Escola Cidadã, Contagem, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Org. LANDER, Edgar. 1ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, M.E.H. Formação permanente relacional numa leitura de Paulo Freire. In: *Formação humana e dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire*. Org. Figueiredo, J.B.A. e Silva, M.E.H. Edições UFC, Fortaleza, 2012.

TORO, Rolando. *Biodanza*. Tradução de Marcelo Tápia, São Paulo: Ed. Olavobrás/EPB, 2002.