


Perspectiva Eco-Relacional: contribuições dialógica, crítica, decolonial e intercultural para uma formação libertadora

Ana Natália Duarte Lima ⁱ 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Franderlan Campos Pereira ⁱⁱ 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

João Batista de Albuquerque Figueiredo ⁱⁱⁱ 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

1

Resumo

Apresentamos nesse ensaio uma análise da Perspectiva Eco Relacional - PER, uma proposta epistemológica-metodológica, e sua relação com a formação libertadora no atuar com educação. A proposta metodológica deste ensaio implica na reflexão sobre a proposta da PER, vivenciando sua prática. Tem como base de desenvolvimento as metáforas categoriais que permeiam esse processo educativo dialógico relacional, que são: o Grupo Aprendiz, o Saber Parceiro, os Autores Epistêmicos, Ecopraxis e a Teia Epistêmica. A PER demonstra sua potência em lidar com as novas demandas civilizatórias, é um convite para deixar de lado a bússola que aponta sempre para o norte e nos deixar guiar pelo imenso céu estrelado e, diante dessa vastidão do mundo, frutificar e experienciar, dessa maneira, outras perspectivas.

Palavras-Chave: Educação Libertadora. Dialogicidade. Decolonialidade.

Eco-Relational Perspective: Dialogical, critical, decolonial and intercultural contributions to liberating education

Abstract

In this essay, we present an analysis of the Eco Relational Perspective - PER, an epistemological-methodological proposal, and its relationship with liberating training in working with education. The methodological proposal of this essay implies reflection on the PER proposal, experiencing its practice. Its development is based on categorical metaphors that permeate this dialogic relational educational process, which are: The Learning Group, the Partner Knowledge, the Epistemic Authors, Ecopraxis and the Epistemic Web. PER demonstrates its power in dealing with new civilizing demands, it is an invitation to leave aside the compass that always points to the north and let us be guided by the immense starry sky and, in the face of this vastness of the world, bear fruit and experience, in this way, other perspectives.

Keywords: Liberating Education. Dialogicity. Decoloniality.

1 Introdução

Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro.

O educador tem o dever de não ser neutro (PAULO FREIRE)

2

O presente artigo tem como intenção refletir e compartilhar a proposta epistemológica-metodológica da Perspectiva Eco-Relacional (PER), concebida por Figueiredo (2007, 2022), cujos princípios dialógicos buscam outros caminhos para práticas educativas crítica-libertadoras. Uma forma de questionar as narrativas universais hegemônicas e suas práticas de ensino voltadas para uma razão tecnicista-instrumental. Esse ensaio, tem como campo de construção do pensamento os encontros do Grupo de Estudos e pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana (GEAD), integrado ao Departamento de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC. Apresentamos, nesse trabalho, um pouco das contribuições teóricas-metodológicas dos temas que motivam nossas discussões e que nos impulsionam a sair do “conforto” da reprodução dos currículos, que enrijecem e fortalecem o silenciamento multicultural nas práticas educativas em espaços diversificados.

Nossos encontros ocorrem com a partilha dos estudos dos seus integrantes, movimento de ação-reflexão enriquecido pelas trocas de muitas contribuições epistemológicas. Mesmo diante de temas de pesquisas diversos, junto ao GEAD, encontramos objetivos em comum; por esse motivo, neste artigo, antes de nos debruçarmos nas contribuições teóricas-metodológica da Perspectiva Eco-Relacional, envolveremo-nos brevemente nos estudos sobre a Colonialidade/Decolonialidade, Interculturalidade-crítica e a Dialogicidade freireana. Diante dessas temáticas, encontramos possibilidades de potencializar práticas educativas parceiras, horizontais e democráticas nos vários cenários educacionais formais e não formais.

A partir desses pressupostos categoriais, problematizamos e refletimos sobre os paradigmas dominantes. Dessa forma, elaboramos os seguintes questionamentos: Qual a contribuição dos estudos da Colonialidade/Decolonialidade e Interculturalidade para uma formação dialógica-crítica-libertadora? Que elementos estão presentes na abordagem conceitual e metodológica da PER e como

fortalecem essa construção? Como podemos utilizar esses aportes em nossas práticas educativas e promover uma educação dialógica relacional que evite reproduzir a lógica repressiva colonializante?

Para atender a esses propósitos, iniciamos apresentando sucintamente nossa metodologia engajada, adotada para esse estudo em questão. Seguimos com a reflexão em torno da decolonialidade e interculturalidade-crítica como colaborações epistemo-metodológicas, as quais oferecem uma leitura contextualizada da nossa realidade latina como grandes ferramentas para a desconstrução das subalternidades. Na sequência, abordamos a dialogicidade como práxis educativa política-libertadora e nos encaminhamos para as reflexões sobre a visão dinâmica e multidimensional da PER como nova proposta paradigmática, cuja contribuição relacional e afetiva revigoram as práticas dialógicas, fundamentais para a formação de docentes. Ao final, realçamos a importância dessas propostas para uma significativa mudança nas práticas educativas críticas, colaborativas e libertadoras.

3

2 Metodologia

A metodologia aplicada nesta investigação foi de uma pesquisa engajada, com observação participante. Deste processo elencamos um conjunto de reflexões que emergiram e foram tratadas através da Análise Discursiva. A proposta epistemo-metodológica deste ensaio implica na construção de sentidos desenvolvidos nas interações entre as pessoas participantes do GEAD, cujas pesquisas, relações pessoais e profissionais são atravessadas pela PER em diálogo com outras literaturas de referências que circundam em torno da educação como práxis crítica-libertadora. Nossos instrumentos de análise são os relatórios produzidos nos encontros e registrados em parceria entre dois membros do grupo.

Tal estudo, aqui em discussão, busca encorajar profissionais da educação a caminhar de forma cooperada e colaborativa. Anima a ressignificar o ensino e a aprendizagem em busca do esperançar, proporcionando novos atravessamentos eco-relacionais, interculturais e decoloniais de formação de sentidos e afetos para

novas composições do ser humano. Nesse movimento, aventuramo-nos por outras trajetórias epistêmicas, em busca de profusos referenciais, uma vez que a ideia é sair dos caminhos restritos do paradigma antropocêntrico, o qual nos mostra uma rota limitada, homogênea e dominante: o eurocentrismo. Provocamos deixar de lado a bússola que aponta sempre para o norte e nos deixar guiar pelo imenso céu estrelado e, diante dessa vastidão do mundo, frutificar e experienciar, dessa maneira, outras perspectivas.

4

3 Decolonialidade e Educação

Não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém (FREIRE, 2020b, p. 45).

Nossos estudos e nossas reflexões sobre Colonialidade/Modernidade (FIGUEIREDO, 2016, 2012B, 2022; LANDER, 2005) partem das colaborações teóricas do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), às quais defende que na constituição da América, no início de sua dominação colonial, ou seja, pouco depois que as naus de origem europeias aportaram em nossa costa no século XV, passou-se a estabelecer um padrão de poder que repercute até os dias atuais. Mesmo com suas reformulações, as quais interpretamos como colonialidades, tais padrões erigiram uma estrutura de controle das relações alicerçada pela lógica de mercado e sobre a égide e a autoridade do capital.

Atrelado a essa lógica, encontramos outro fator de grande impacto, desestruturador das relações, a subalternização humana pela sua estratificação étnica, marcada por uma lógica de dominação eurocêntrica, a qual autorizava a apropriação subjetiva do semelhante pelo escuso fator fenótipo. Os atributos que utilizaram para definir essas diferenças, inclusive em nome da ciência chamada de eugenia, foram uma das maneiras cruciais que permitiram a dominação e a exploração dos seres humanos, considerados de menor valor. Vale ressaltar que essa soberania está relacionada a um paradigma patriarcal, que além de violar a

essência de grupos étnicos, sobrepõem a exploração nas relações de gênero, atribuindo um poder pátrio, institucionalizando um nacionalismo e estabelecendo ilusórias fronteiras. Tudo isso, sob a cátedra do padre, do pai, do patrão e de tantas outras referências de poder derivadas desse patriarcado.

O que antes estava atrelado a diferenças fenotípicas ou geográficas, configurou-se no diferenciar de pertencimentos étnico culturais, como é o caso do indígena, negro, mestiço e branco, associados a uma classificação estratificada e hierárquica, evidenciando certa exacerbação do masculino, do europeu, do rico, como referências de poder. Dessa classificação, acumularam-se diferenciações que se tornaram presentes na contemporaneidade, nas desigualdades sociais, arcabouços que chamamos de patriarcalismo¹, de racismo estrutural². Tal estrutura desfavorece a população indígena e afrodescendente, e automaticamente afeta tudo que poderia estar atrelado a esses fatores de humanização, bem como a suas formas de sociabilidades.

A naturalização dessa classificação étnica, forjada pelos europeus, viabilizou, desde sua chegada, a dominação desses espaços. Além disso, legitimou o combustível que impulsionou a principal fonte de economia para solidificar as raízes do mercado mundial: a força do trabalho escravizado. Pouco a pouco, ela permitiu a padronização e o controle, não somente do trabalho, mas também dos recursos e dos produtos em função do capital. Essa engrenagem investiu na modernização da Europa ocidental e no novo “moderno sistema mundo”. Nesse contexto, Aníbal Quijano (2005, p. 237) afirma que:

Todo esse acidentado processo culminou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo. Em suma, da cultura.

¹ Patriarcalismo é um sistema social, cultural e político em que o poder e a autoridade são predominantemente detidos por homens, geralmente em detrimento de mulheres e outros grupos não dominantes.

² Racismo Estrutural refere-se a um sistema complexo e arraigado de desigualdades, preconceitos e discriminação que permeia todas as instituições e estruturas de uma sociedade, resultando em disparidades sistemáticas e persistentes entre diferentes grupos raciais.

Portanto, o etnocentrismo eurocêntrico serviu de padrão específico de poder através da compreensão de um perfilhamento europeu ocidental, dito como mais desenvolvido político, cultural e intelectualmente, em comparação aos outros pertencimentos geo-culturais. Dessa maneira, tornou-se uma ferramenta indispensável para o jogo de poder que possibilitou a colonização e resulta nas esferas de concentração dos meios de produção e das desigualdades sociais presentes na sociedade contemporânea.

6

Isso significa que, para além da posse de um determinado território, a colonialidade é vivenciada no controle das subjetividades desses espaços, com a continuidade e manutenção dos processos opressores. Desse modo, Quijano (2005) denominou esses domínios de colonialidade do poder, do ser e do saber.

Desde os primeiros empreendimentos de educação “formal” no Brasil, coordenados pela Igreja católica, especificamente pelos Jesuítas, temos as raízes dos principais processos dessas subordinações. Saviani (2013) apresenta com clareza os fins que preconizavam a educação que Manuel de Nóbrega desejava aos nossos povos ancestrais: “a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação” (p. 44). Dessa maneira, iniciou-se, desde os primeiros contatos com os povos originários indígenas, os processos de “aculturamentos” e “assujeitamentos” que fomentaram os anseios das classes que detinham o poder hegemônico. Na confecção dessas reflexões, assim como Ponce (2015, p. 222), consideramos existir um forte impacto no que ele informa, que:

[...] enquanto a sociedade dividida em classes não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro do sistema geral de exploração, e o corpo de mestres e de professores continuará sendo um regimento, que como os outros, defende os interesses do Estado.

As relações educacionais atuais, em seus variados cenários tradicionais, à medida em que fortalecem a conduta do silêncio, do enquadramento e do saber científico inquestionável, permanecem incorporando essa lógica dominante. Praticamente condena-se quase todos os aspectos que fazem parte do universo das pessoas em formação e também daqueles que propõem desmascarar, problematizar

e se contrapor a esses métodos de submissão. É evidente que, descontextualizada, a educação não problematiza as condições e as ações dessa realidade histórica, onde tais pessoas convivem e, assim, formam-se indivíduos desconectados de suas sociabilidades, para seguirem respeitando a “ordem” que foi estabelecida em congruência às esferas dominantes.

Ponce (2015) e Freire (2020a) admitem também que é possível a pessoa que exerce o papel de educadora, se reconhecer como parte da classe trabalhadora, tomar consciência de que também é submetida aos caprichos da classe hegemônica e buscar estratégias para abordar a conscientização crítica ao atuar nos processos educativos; porém, advertem que podem sofrer reações adversas. Atualmente, sabemos que a busca por essas artimanhas continua sendo um ato tão subversivo como era em vários momentos do passado, pois as reações insultuosas e diversas, inclusive entre educadores, ainda são recorrentes.

Os reflexos que a educação tradicional brasileira deflagra são a adequação e a naturalização sociocultural aos controles da sociedade liberal moderna e sua ética mercadológica. Esses estudos sobre a colonialidade/modernidade oferecem perspectivas críticas latino-americanas, o que permite refletir sobre uma nova ótica por meio dos movimentos dos povos originários e dos afrodescendentes entre outros movimentos sociais diversos, que aqui constituíram nossos saberes ancestrais. E por intermédio da reconstituição desses estudos, voltados para reconfigurar o potencial e a valorização da interculturalidade dos povos do sul da América, buscamos promover a decolonialidade, que é a desconstrução dessa lógica excludente que promove, desde seus primórdios, a naturalização da desumanização, desvalorização, espoliação e exploração cultural de uma determinada população.

Eduardo Galeano (2021), em suas reflexões acerca dos processos de exploração na América Latina, declara que “nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia” e assim chega ao reconhecimento de que “o desenvolvimento desenvolveu a desigualdade” (p. 19). Tal afirmação também foi muito bem interpretada por Renato Russo, na seguinte afirmação que utiliza em seu poema

musicado e que nos ajuda a refletir sobre esse pensamento: “Nos deram um espelho e vimos um mundo doente”³. Por tudo isso é que precisamos seguir com esperança, assim como amorosamente Paulo Freire preconizava, desvelando e denunciando, por meio de um enfrentamento dialógico e político, esses jogos de poder, enraizados em nosso cotidiano e que continuam reproduzindo cenários de subalternização.

Anibal Quijano (2005) nos encoraja ao dizer que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico, onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (p. 274). Com esse conselho, podemos então, assim como Cecília Meireles (2001) em seu poema *Retrato*, nos perguntar: “em que espelho ficou retida a minha face? (p. 18)”, e somente então, sabendo onde queremos chegar, iniciarmos nossos percursos em busca do nosso próprio resgate, da nossa face perdida.

8

3.1 Interculturalidade-crítica

Pensando a respeito das formas organizativas, presentes na ancestralidade indígena, constatamos a relevância da proposta do Bem Viver (ACOSTA, 2016; AZIBEIRO, 2018). Com a seguinte indagação: “até quando vamos esperar que o progresso tecnológico resolva nossos enormes problemas? ” (ACOSTA, 2016, p. 37), este autor nos apresenta questionamentos sobre a ideia de progresso, tão bem defendida pelo capitalismo e que serve de base para as críticas dos estudos interculturais latino-americanos, que promovem o reencontro com colaborações epistêmicas decoloniais dos povos originários da América.

A Decolonialidade presente nas interculturalidades, então, é a busca constante de desconstrução dessa lógica social hierarquizante, que se dá, principalmente, por meio de uma educação libertadora. Afinal, a base da colonialidade está na concepção das desigualdades, pelas classificações reducionistas. Este é o motivo pelo qual descolonizar nossas ações é permitir acessar outras aberturas para aspectos que fomos conduzidos a desprezar. Dessa maneira, apreensões culturais múltiplas e diversas, que se interconectam e

³ Trecho extraído da música Índio do álbum Dois, 1986 do grupo Legião Urbana.

proporcionam outros sentidos e significados, ajudam-nos a problematizar a negação da existência de outras epistemologias e repensar as formas de se relacionar diante de uma colonialidade libertária. A colonialidade europeia, a qual estamos acoplados, sempre negou a existência de outros saberes, por pertencerem a concepções que se encontram fora dos limites do sistema-mundo hegemônico, que é patriarcal, hétero, branco, moderno e colonial.

Na seguinte proposição de Krenak, que dá título ao seu livro: *A vida não é útil*, fica evidente que precisamos voltar a viver a nossa ancestralidade, bem como precisamos “parar de nos desenvolver e nos envolver” (KRENAK, 2020, p. 24). Diante desses desafios, é preciso superar a visão impostora do progresso, voltado para a constante acumulação de bens materiais e se apoiar na diversidade cultural, ecológica e política dos povos ancestrais indígenas e de seus conceitos e valores de vida comunitários, democráticos e sustentáveis.

Os estudos interculturais (ACOSTA, 2016; AZIBEIRO, 2018; FIGUEIREDO, 2016; 2022, 2012a; HALL, 2009, 2011; MATORANA, 2004) visam exatamente as mudanças estruturais e o deslocamento ou a descentralização das disposições de poder pela subversão dos modelos culturais hegemônico-tradicionais da sociedade moderna. Seus estudos iniciais, ainda voltados para uma visão europeia do final do século XX, delinearam-se nas complexidades advindas das identidades híbridas, diaspóricas, atravessadas por diversas culturas, como resultados da globalização (colonização) e automaticamente das constantes migrações europeias contemporâneas de uma significativa população dos países coloniais.

Essa reflexão inicial tem como foco a dimensão da cultura para compreender as transformações históricas. Nesse sentido, compreendem a importância dos símbolos culturais, como a língua e as artes, como intervenções sociais que possibilitam deslizamentos capazes de desarticular os padrões de relações consolidadas pelos processos colonializantes (HALL, 2009, 2011).

A ressignificação desses estudos, pelas epistemologias originárias, permite uma interculturalidade crítica que “busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (FIGUEIREDO, 2022, p. 61). Suas

pesquisas propõem a aceitação, o respeito e a convivência com as diversas culturas dos povos ancestrais que fazem parte da América Latina. Por isso, consistem em ressaltar que as reivindicações dessas representatividades culturais não podem ser desprezadas de suas questões emergentes e de suas mobilizações políticas, que são seus instrumentos de luta e libertação do controle das forças neoliberais reinantes.

10

Emergem, dessas contribuições decoloniais e solidárias, propostas que geram outras lógicas, como os direitos da natureza, a cultura matrística, a plurinacionalidade e suas potências multiculturais, a valorização do âmbito comunitário, a rede de economia solidária, entre outras propostas. Nessa busca, encontra-se também as lutas pelo direito à uma educação dialógica e contextualizada, voltada para as demandas socioculturais diferenciadas de determinados grupos sociais.

Enfim, diante dessas afirmações, para que possamos nos comprometer com práticas educativas libertadoras, que consideram as diversas identidades e suas manifestações culturais, necessitamos estabelecer um compromisso genuíno quando se trata de construir laços solidários e afetivos em busca de criar parcerias e comunidades. Não se pode aguardar que nossas ações individualistas e competitivas se transfigurem, sem que tenhamos um comprometimento com essa causa. A esse respeito, Bell Hooks (2021, p.178-179) chama a atenção para o fato de que:

Será sempre vital e necessário para nós saber que somos todos muito mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum porque desempenhamos o trabalho de criar comunidades, a unidade dentro da diversidade, que exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal.

João Figueiredo (2012b) defende que a obra *Pedagogia do Oprimido* hoje é revisitada para se compreender as relações de opressão que acontecem na colonialidade do poder, do ser e do saber. Assim, concebe-se as escritas de Paulo Freire como propulsora de práxis que favorecem mudanças decoloniais. Entre elas,

destaca-se a dialogicidade, pois combate um dos maiores dilemas que a própria ideia de colonialidade possibilita: a insubmissão dos seres ao autoritarismo de um indivíduo. Afinal, uma prática anti-dialógica estabelece uma hierarquia entre o público envolvido, promovendo em muitos casos o distanciamento e a impossibilidade da liberdade de expressão, ou seja, um processo que reforça a insubmissão, a negação e a homogeneização do pensamento.

3.2 Dialogicidade: uma visão crítica e libertadora

“O diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2020a, p. 109), por isso mesmo, para Paulo Freire, a educação não teria sentido, para o seu propósito de formação humana, se não fosse dialógica. Uma educação voltada para a prática da liberdade ainda hoje é um ato subversivo. Afinal, não é e nunca foi o objetivo das classes que dominam o pensar, a produção e a divulgação do conhecimento questionar e desestruturar a estrutura do sistema que possibilita todo o seu estado de conforto.

Como pudemos observar, a educação que nega ou silencia suas escolhas políticas, ou a descreve como neutra, é apenas uma das várias maneiras de invisibilizar o poder opressor e promover o silenciamento e o apassivamento da população, para continuar explorando-a como mão de obra através do mercado econômico e usurpando-lhes a relação com a vida em seus territórios.

Em vista disso, é necessária uma constante reflexão de nossas práticas para compreender quais atos podem reforçar essa lógica de dominação e questionar até onde estamos a serviço dessa lógica mercadológica. A educação sozinha não há de mudá-la, porém sabemos que também seria impossível de acontecer sem a sua atuação. Por isso, é imprescindível uma educação libertadora que problematize esses processos colonializantes, que se desafie a construir ações e saberes capazes de mobilizar e emancipar classes populares e grupos marginalizados em defesa da sua humanização (FREIRE, 2020b).

Falar das contribuições da dialogicidade na educação é desafiar o lugar comum do ensino tradicional, que ainda percorre as inter-relações educativas.

Favorecer o ato da fala, incentivar as pessoas a saírem dessa posição submissa de apenas escutar é um ato de amorosidade, pois dizer a palavra e pronunciar o mundo precisa ser direito de toda a humanidade. Em função disso, na ação dialógica, não podemos privar as pessoas de terem o direito à palavra, como também, exige o saber escutar e o falar *com* e não *a* alguém (FREIRE, 2020a, p. 109). Portanto, a educação é um ato de fé, esperança e amorosidade, pois: “não há diálogo, porém se não há um profundo amor ao mundo e ao homem [à humanidade]. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2020a, p. 110).

A educação dialógica somente pode acontecer com respeito e valorização da dimensão integral das relações presentes em seus processos. Proporciona o reconhecimento, aflora os afetos, desperta os sentimentos, as sensações, a solidariedade e a comunhão da comunidade. Semeia visões múltiplas, complexas, não dicotomizadas e não-lineares, ao aprimorar pontos de percepções diferentes, que nos abrem para novas reflexões de quem somos, seres coletivos. Portanto, é preciso repensar as leituras de mundos existentes, outras formas de vida que não sejam compelidas pela ganância do progresso, acumulação e pela dissociação com a natureza. Afinal, essas propostas não podem ser fecundadas dentro da perspectiva limitante e fragmentada do paradigma antropocêntrico.

Carecemos reencontrar as leituras que amparam processos integradores, afetivos e solidários. Uma caminhada que parte do esperar, do compromisso dos seres humanos com a mudança por um mundo mais equitativo; anúncios das várias maneiras de nos constituir e que nos tornam mais comunitários. Assim a PER, Perspectiva Eco-Relacional, é um convite, para um caminhar integrado e conectado às múltiplas relações, também com o fito de ressignificar e reencantar o mundo.

3.3 Rotas, horizontes e outros olhares

A PER surge no contexto dos estudos em Educação Ambiental de matriz popular, cuja influência freireana foi imprescindível para lhe fazer germinar, dialogada com uma educação problematizadora. Sua demanda surge da

compreensão de que vivemos em uma crise sistemática, cujas estruturas se formam dentro de um padrão hegemônico que afeta todas as áreas de conhecimento e que não atende às demandas atuais da nossa sociedade, sem esquecer a inviabilidade ambiental de manter o consumo desenfreado que o mercado globalizado demanda (FIGUEIREDO, 2007; 2016; 2022).

Essa Perspectiva afasta-se dos paradigmas que buscam centralizar uma determinada dimensão do ser humano, por tal motivo, sua proposta epistemológica pauta-se na dinâmica relacional em que nos constituímos. Logo, declara que somos seres concebidos como uma “unidade interativa: um todo interatuante, multidimensional (inteligência cognitiva, emocional, cinestésica, intrapessoal e interpessoal), indivisível (corpo físico, sentimento e psique), embora interligado com todo o seu redor” (FIGUEIREDO, 2007, p. 59-60).

Seus estudos ambientais levam em consideração os aspectos sócio-histórico-culturais que fundamentam as dimensões humanas, mas não comete o erro de distanciar o ser humano da natureza, pois é natureza. Em suas palavras: “a conjunção eco-relacional retrata a interação entre todos os componentes do ambiente, a ligação de interdependência em contínua coevolução. Compreende como essencial a dimensão afetiva, propiciadora das marcas evolutivas da natureza” (FIGUEIREDO, 2022, p. 47).

Em função disso, define-se a ecopraxis como a feitura constante da ação-reflexão amparada por uma percepção ecossistêmica mais abrangente dos povos ancestrais que, inclusive, fundamentam as propostas do Bem Viver. Em outras palavras, mais integrada com a diversidade das dimensões ecológicas, humanas, sociais, psíquicas, espirituais, culturais e naturais para além do humano; assim como as parcerias que promovem a vida comunitária solidária, contribuindo dessa maneira, com ações sociais includentes, interculturais-críticas e decoloniais que viabilizem a transformação social.

A Multidimensão da Perspectiva Eco-Relacional - PER agrega simultaneamente tanto concepções ontológicas, epistemológicas como metodológicas. Portanto, suas propostas são grandes contributos para uma formação contínua, para educadores de todos os âmbitos educacionais, pois sua

metodologia didática, com foco nas relações e na dimensão afetiva, oferece novas contribuições para práticas educativas integradas. Em vista disso, seguiremos apresentando alguns elementos importantes para uma prática educativa eco-relacional (FIGUEIREDO, 2012a, 2016, 2022; MESQUITA, 2021).

Como a PER foi elaborada inicialmente no contexto da Educação Popular e ambiental, salientamos que a contribuição de Paulo Freire para sua elaboração foi fundamental, por isso, suas propostas estão sempre umedecidas e apoiadas pelas concepções educativas freireanas, principalmente quando nos referimos à dialogicidade de suas práticas.

Compreendendo então seu compromisso com a formação dialógica de educação, a PER, em sua prática pedagógica, encoraja todas as pessoas envolvidas nessa ação, a pensar e refletir sobre a temática escolhida, por isso, utiliza o círculo dialógico nas suas feitura educativas. Essa proposta surge das experiências do círculo de cultura elaborado por Paulo Freire, que utiliza o diálogo democrático e amoroso como ponto de partida para sua experiência educativa.

O engajamento coletivo e crítico que a PER viabiliza nesses encontros, a partir desse grupo aprendente, são tecidos em conjunto, pela parceria afetiva através dos diálogos sobre os temas geradores. O respeito e a valorização de cada ser que participa das discussões é parte da compreensão de que todas as relações são também capazes de nos fazer aprender e ensinar algo. A esse respeito, Mesquita (2021, p. 36) menciona que:

[...] pensando numa perspectiva Eco-Relacional estamos lidando com um legítimo outro, com diferenças e marcas diversas em constituição de vida e sistema de crenças variadas. Sendo assim, torna-se urgente a compreensão e consciência da pluralidade das pessoas que transitam pelo espaço escolar com sua diversidade étnica, religiosa, social e de gênero, pois elas são basilares no processo de educação em nossos tempos.

Como uma das notáveis contribuições de Freire, nesses espaços dialógicos, é fundamental reconhecer a importância das experiências e as compreensões de mundo que cada pessoa pode oferecer para constituir essa tessitura coletiva, o diálogo. João Figueiredo (2007; 2022) utiliza o termo teia-epistêmica, não apenas para compreendermos a capacidade da diversidade de saberes coletivos que a

dialogicidade elabora dentro de um círculo dialógico, como também para entender que também fazemos parte, como seres cósmicos e ecossistêmicos, de uma teia maior, e por isso também, ensinamos e aprendemos em escalas maiores que os espaços formais educativos.

A visão da vida como uma teia confere que todos os aspectos que nos constituem estão entrelaçados e de que precisamos, portanto, ampliar as várias possibilidades que temos de aprender com eles. Ou seja, posso aprender pelas sensações, emoções, espiritualidade, sentidos, sentimentos, afetos, intuições, entre outras esferas humanas. Afinal, nossas relações cotidianas surgem atravessadas por várias dimensões, e essa complexidade do conhecimento precisa ter espaços nas interações educativas, como maneiras diversas e integradas de conhecermos e entendermos sobre o mundo e sobre nós. Isso implica na abertura à um olhar holístico e multidimensional que pode nos trazer grandes ganhos para desempenhar uma prática educativa cada vez mais inter/trans-disciplinar e multi/inter-cultural.

Do mesmo modo, essa percepção valoriza e salienta saberes ao problematizar a cultura letrada como única forma válida no meio escolar e acadêmico. Afinal, ela acredita que nossa população se constitui, em sua maioria, por uma cultura oral e/ou residualmente oral. Por esse motivo, prefere salientar o conhecimento advindo do coletivo e abrir espaço para novas aprendizagens, partindo das suas experiências e saberes, principalmente através da oralidade, pois dessa maneira não estará reproduzindo a ideia de que uma única forma de conhecimento (no caso, o letrado) é válido nos espaços educativos. Contudo, salienta a expressão do conhecimento escrito como uma rica ferramenta que, integrada à essência humana, pode contribuir com os processos de libertação.

Essa prática educativa, articula de maneira afetiva e crítica saberes do mundo vivido, utilizando-se da potência da arte e da criatividade que impulsionam uma variedade de percepções e produção de saberes. Assim, usa suas várias linguagens e ferramentas (causos, contos, música, cordel, poesia, desenhos, dança, pinturas) como saberes válidos, inerentes ao contexto do grupo aprendente, contrapondo-os aos conteúdos sistematizados dos materiais didáticos, em busca de

legitimar seus valores e também desvelar esse cenário que naturalizam os processos colonializantes.

A proposta das metáforas categoriais decorre da compreensão de que os aportes teóricos não devem se limitar em si mesmo, como conceitos fixos, mas que se ampliam nas interações, permitindo novos significados a partir das experiências vividas. Com essa ideia, destacamos algumas metáforas categoriais que permeiam o processo educativo dialógico relacional, que são: o *Grupo Aprendente*, o *Saber Parceiro*, os *Autore(a)s Epistêmico(a)s*, *Ecopraxis* e a *Teia Epistêmica*. Descreveremos a seguir os três primeiros, já que os dois últimos já foram apresentados anteriormente.

O *Grupo Aprendente* trata-se de um coletivo que favorece a integração afetiva e reconhece a importância de seus integrantes, derivando de um aprendizado solidário e afetivo. A convivência parceira precisa ser democrática e horizontal, capaz de cultivar o encontro de saberes coletivos. Para tal intento, precisa-se de alguns procedimentos interativos que permitam progressivamente esse ambiente cooperativo, altruístico, capaz de estimular a autoestima, a autonomia e o empoderamento grupal.

A potência que o Grupo Aprendente pode conquistar somente pode ser vivenciada partindo da afetividade, da amorosidade, do cuidado e do respeito que cada integrante deve ter por si, pelas outras pessoas e pelo todo constituído. Por isso, essa proposta epistemológica tem a amorosidade como eixo de suas relações e surge como alternativa aos modelos hegemônicos competitivos e individualistas.

Já o *Saber Parceiro* constitui-se à medida em que o grupo aprendente partilha dialogicamente seus conhecimentos e permite um aprendizado coparticipativo, formulando saberes sem fronteiras. O conhecimento emerge no grupo, partindo das relações que se fazem através da materialização do tema ao contexto das pessoas presentes. Assim, fomentam-se diferentes possibilidades de compreender uma mesma temática. Esse compartilhamento de saberes vai se validando, agregando-se, alargando-se e permitindo conclusões e percepções que não são únicas, mas variadas, em respeito às diferentes formas de compreender o mundo.

Por sua vez, progressivamente, essas parcerias no Grupo aprendente vão se instigando e fortalecendo à medida que também estimulam a reconstrução e feitura de novos saberes. Quando afirmam essa capacidade de criação e recriação, que o ser humano elabora em suas relações dialógicas, no e com o mundo, reconhecem-se, dessa maneira, como seres históricos, aptos para transformar a realidade, ou seja, como *Autore(a)s epistêmico(a)s*.

3.4 Sulear é possível

Em nossas análises sobre as contribuições dessas propostas epistemológicas que surgem, especificamente, da América Latina, compreendemos que a contextualização que esses estudos nos proporcionam, fazem-nos entender nossas feridas, limitações que nos foram impostas e, por isso, são fundamentais para que possamos procurar formas de reencontrar nossas potencialidades. Os estudos decoloniais, portanto são contribuições contemporâneas de reivindicar as especificidades e as diferenças e promover novas ferramentas e procedimentos variados e dinâmicos que tem potenciais para promover a aprendizagem e o conhecimento da construção da realidade.

Não é questionável que se abrindo aos propósitos que a visão eco-relacional, decolonial e intercultural-crítica nos oferece, podemos seguir com passos mais diversificados, afetivos, abrindo novos atalhos e proporcionando novos prazeres sinestésicos pelas aberturas às novas conexões e dimensões que nos constituem. Nossas reclusões durante o período pandêmico nos ensinaram que, mesmo que a sociedade nos imponha um ritmo frenético, em benefício da produção, e nos induza ao consumo desenfreado, no íntimo, sabemos que somente o amor que temos pelas outras pessoas e a esperança na humanidade continuam sendo nosso porto seguro.

Para trilhar um caminho diferente, é preciso desconstruir nossas compreensões atuais de sociedade, imposta pelo poder hegemônico como única possível, e nos guiar pelos ensinamentos ancestrais que, mesmo subalternizados e ameaçados por séculos, ainda se mostram resistentes e plausíveis como formas de

boa convivência em comunidade e em harmonia com a natureza, inclusive a não-humana. Assim, esses desafios nos impulsionam a seguir desconstruindo essa lógica hegemônica que nos assombra e construir novas feitura existenciais do nosso devir humano. É compreensível que essas contribuições apresentadas nos guiem com propostas mais pertinentes aos nossos contextos, e por isso, mais vinculada aos nossos anseios e demandas políticas locais.

A valorização e o respeito ao saber de outras culturas, do nosso e de outros lugares, impulsionados por esses estudos, são maneiras de configurar a inclusão de outras verdades científicas e culturais que foram suplantadas no processo de colonialidade, em nossos currículos e, principalmente, em nossas práticas educacionais. A proposta do Bem viver, amparada pela concepção eco-relacional, decolonial e intercultural-crítica, oferece-nos uma potencialidade para os processos dialógicos educacionais atuais. Afinal, precisamos revestir nossas relações com parcerias afetivas, democráticas e solidárias que nos permita seguir como ensinantes e aprendentes diante das vastas experiências existenciais.

4 Arremates

Concluimos, portanto, por meio de nossos estudos, que a Perspectiva Eco-Relacional, decolonial e intercultural-crítica nos ensina que nosso solo continuará se empobrecendo pelos padrões monoculturais eurocêntricos, os quais devastaram, por muito tempo, nossas vidas e nossas memórias, por isso, precisamos nos reflorestar, conviver com as riquezas que a diversidade nos proporciona. Assim, nos permitimos comungar com outros seres dessa grande teia relacional que é o ecossistema-universal.

A Perspectiva Eco-Relacional demonstra sua potência em lidar com as novas demandas civilizatórias, das necessidades cada vez mais complexas que nós, seres humanos, nos deparamos. Sua leitura multidimensional torna-se um campo criativo e pertinente para os processos educativos com foco na libertação, na superação da subalternidade. Como foi proposta dentro de uma percepção de

mundo eco-sócio-humana, tem muito a oferecer aos cenários educativos para que não continuemos caminhando dentro de uma lógica fragmentada e limitante.

Nesse sentido, ressaltamos que a consciência dos processos colonializadores é o primeiro passo para o movimento da transformação. É evidente, também, que desse olhar pode se manifestar ações transformadoras. Por isso, a ecopraxis é tão necessária para nos conduzir a uma ampla ação-refletida, atenta e consistente para que nossas experiências possam ser coerentes com essas propostas; ou seja, que reconheça o ser humano-natureza em suas relações afetivas, parceiras, crítico-libertadoras, capazes de superar as situações-limites e esperar no vir a ser do inédito-viável, de um mundo amoroso.

Referências

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

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Ecologia do Corpo Coração Mente Espírito: tecendo reflexões acerca de intercultura e bem viver. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. v. 4 n. 3 Rio de Janeiro: [s. n] jan/ 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38220> . Acesso em: 22 ago. 2023.

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

FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. Paulo Freire e a Descolonialidade do Saber e do Ser. In: FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M.E.H. (orgs.). **Formação Humana e Dialogicidade III**: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. Fortaleza: Edição UFC, 2012a. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/42895>. Acesso em: 22 ago. 2023.

FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. **Pedagogia Dialógica Eco-Relacional e Matrística numa Dialogação com a Decolonialidade e a interculturalidade crítica. Cenas e Cenários Interculturais**: Pensando epistemologias a partir do Sul. 1ed. Santa Maria: Caxias, 2016.

FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. **Formação d@ educador(a) dialógic@ numa perspectiva decolonizante**. Livrologia, Porto Alegre, 2022.

FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique. **Educador(a) Intercultural numa Perspectiva de Formação Ambientalizada e Descolonizante**.

Revista **Pedagógica.** 2012b. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v14i28.1364>. Acesso em: 22 ago. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GALEANO, Eduardo Hughes. **As veias abertas da América Latina**. Tradução Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

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

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

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLEN, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEIRELES, Cecília, **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MESQUITA, José Rinardo Alves. **Espiritualidade Eco-Relacional no contexto da formação docente: experiências pedagógicas dialógicas em escolas de Ensino Médio em tempo integral do Ceará**. 2021. (Tese de Doutorado). Fortaleza: UFC. 2021.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2015.

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

SAVIANI, Demerval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

ⁱ **Ana Natália Duarte Lima**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2102-7268>

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Mestranda em Educação pela UFC, com especialização em Educação Biocêntrica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana (GEAD).

Contribuição de autoria: Desenvolveu o pensamento a partir das vivências no campo.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1517426424357889>

E-mail: duarteanatalia@gmail.com

ⁱⁱ **Franderlan Campos Pereira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2133-6091>

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Doutorando em Educação pelo PPGE UFC, com mestrado em Antropologia pelo PPGA UFC/UNILAB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana (GEAD).

Contribuição de autoria: Dialogou com a temática e com as reflexões teóricas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3178295477656541>

E-mail: franderlan@alu.ufc.br

ⁱⁱⁱ **João Batista de Albuquerque Figueiredo**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6199-8324>

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor titular, com doutorado em ciências e pós-doutorado em educação e pós-doutorado sênior em Educação Dialógica. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana (GEAD).

Contribuição de autoria: Participou da pesquisa de campo com contribuições fundantes para a fundamentação teórica do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5738654153004098>

E-mail: joaofigueiredo@ufc.br

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

LIMA, Ana Natália Duarte; PEREIRA, Franderlan Campos; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Perspectiva Eco-Relacional: contribuições dialógica, crítica, decolonial e intercultural para uma formação libertadora. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2023.