

Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista

In search for environmental education sustainability

Denise M. G. Alves, Daniel F. Andrade, Cibele R. Barbosa, Semiramis A. Biasoli, Vanessa M. Bidinoto, Thaís Brianezi, Miriely Carrara, Ana P. Coati, Alessandra B. Costa-Pinto, Leo E. C. Ferreira, Andrea Q. Luca, Júlia T. Machado, Sandra M. Navarro, Simone Portugal, Andrea A. Raimo, Laura V. Sacconi, Edna F. C. Sim e Marcos Sorrentino. Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca)-Universidade de São Paulo (Brasil)

Resumo

Os conceitos de identidade, comunidade, diálogo, potência de ação e felicidade são os cinco pilares que, na compreensão do Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP), promovem a sustentabilidade dos processos educadores. Os conceitos aqui tratados foram revisados à luz de abordagens transdisciplinares e tecidos junto ao grupo de pesquisadores da Oca ao longo de um ano de estudos coletivos. O conceito de comunidade é trazido a partir do diálogo com textos de Boaventura de Sousa Santos, Manuel Castells, Zygmunt Bauman, Carlos Rodrigues Brandão e Enrique Leff, dentre outros. A busca do sentido comunitário, a partir de redes de coletivos educadores ambientalistas comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis, é expressão de uma democracia radicalmente inclusiva, com pactos de governança e governabilidade que garantam o fortalecimento das identidades coletivas e individuais. Diante de identidades ameaçadas pela globalização e tantas poli-identidades e individualismos forjados na modernidade, a Educação Ambiental busca na dialética indivíduo-planeta e no diálogo Eu-Tu proposto por Martin Buber, aprofundar percepções mútuas, que permitam o fluxo de significados e o recolhimento de nossos pressupostos de raiz, como nos lembra David Bohm. O exercício de desvelamento descrito por Eda Tassara insere o sujeito no contexto social como agente educador, politicamente empoderado para transformações sociais emancipatórias, conforme proposto por Paulo Freire. A potência de ação do sujeito, consequência desse processo, vem da sua participação no coletivo a partir dos chamados “bons encontros”, sob o olhar de Espinosa, resultando na tão buscada felicidade. Esta por sua vez é considerada resultado da expressão de três componentes: o prazer, proveniente do engajamento, mas com significado. Significado compreendido aqui na confluência de saberes e troca cultural Ocidente/Oriente, em cujo cultivo de valores/virtudes encontra-se o silêncio que liberta, unifica e transforma, como nas palavras de Krishnamurti. Por fim, com versos de Fernando Pessoa, termina-se este ciclo conceitual tal qual se iniciou, onde amar é o não-pensar e ao sentirmo-nos na totalidade é que poderemos, um dia, saber a Felicidade.

Abstract

The concepts of identity, community, dialogue, power of acting and happiness are the five pillars which, in the understanding of the Laboratory of Education and Environmental Policy (OCA) of the Superior School of Agriculture “Luiz de Queiróz” of the University of São Paulo (ESALQ/USP), promote the sustainability of educational processes. Such concepts have

been reviewed here in the light of transdisciplinary approaches and interwoven by the group of OCA researchers throughout one year of collective studies. The concept of community has been brought about in dialogues with Boaventura de Souza Santos, Manuel Castells, Zygmunt Bauman, Carlos Rodrigues Brandão and Enrique Leff's texts, among others. The search for the communitarian sense, from Collective Educators' networks committed to the construction of sustainable societies, is the expression of a radically inclusive democracy, with governance and governability pacts which guarantee the strengthening of collective and individual identities. In face of identities threatened by globalization and many multi-identities and individualisms forged by modernity, Environmental Education searches for, in individual-planet dialectics and in I-Thou dialogue put forth by Martin Buber, to inquiry into mutual perceptions, which allow the flow of meaning and the acknowledgement of our basic presuppositions, as approached by David Bohm. The unfolding exercise outlined by Eda Tassara inserts the subject into the social context as an educational agent, empowered politically to emancipatory social transformations, as dealt with by Paulo Freire. The subject's power of acting, consequent to this process, arises from their collective participation in the so called "good encounters", under Espinosa's eyes, resulting in the so pursued happiness. Happiness, in its turn, is considered as an outcome of the expression of three components: pleasure, originated in engagement, but with a meaning. Here such meaning is comprehended in the knowledge confluence and cultural exchange between West/East, in which the cultivation of values/virtues give rise to the liberating, unifying and transforming silence, as in Krishnamurti's words. Finally, with Fernando Pessoa's verses, this conceptual cycle ends where it first started, where love is not-thinking, and whenever we feel in totality is that we will be able to, one day, know happiness.

Palabras chave

Educação Ambiental, Identidade, Comunidade, Diálogo, Potência de Ação, Felicidade.

Key-words

Environmental Education, Identity, Community, Dialogue, Power of Acting, Happiness.

O meu olhar é nítido como um girassol.
 Tenho o costume de andar pelas estradas
 Olhando para a direita e para a esquerda,
 E de vez em quando olhando para trás...
 E o que vejo a cada momento
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
 E eu sei dar por isso muito bem...
 Sei ter o pasmo essencial
 Que tem uma criança se, ao nascer,
 Reparasse que nascera deveras...
 Sinto-me nascido a cada momento
 Para a eterna novidade do Mundo...
 Creio no mundo como num malmequer,
 Porque o vejo. Mas não penso nele
 Porque pensar é não compreender...
 O Mundo não se fez para pensarmos nele
 (Pensar é estar doente dos olhos)

Mas para olharmos para ele e estarmos de
 acordo...
 Eu não tenho filosofia; tenho sentidos...
 Se falo na Natureza não é porque saiba o que
 ela é,
 Mas porque a amo, e amo-a por isso
 Porque quem ama nunca sabe o que ama
 Nem sabe por que ama, nem o que é amar...
 Amar é a eterna inocência,
 E a única inocência não pensar...
 O Meu Olhar
Alberto CAEIRO,
 em "O Guardador de Rebanhos", 8-3-1914

Como garantir a continuidade e a sustentabilidade de processos educadores e ambientalistas? Quais caminhos podem contribuir para o aprimoramento dos processos de educação ambiental e para a sua autogestão política?

O poema em epígrafe pode, paradoxalmente, oferecer pistas para construir-se respostas a essas questões: manter o encantamento com o mundo e a VIDA, surpreender-se a cada momento com as descobertas que nos preenchem da potência de existir e, ao mesmo tempo, cultivar a racionalidade que auxilia a organizar, resistir, expandir ações voltadas ao Bem Comum, comprometidas com uma cultura de procedimentos democráticos capazes de garantir a governabilidade e a governança do Planeta Terra, a partir de nossas comunidades e micro territórios locais de atuação cidadã.

Pensar e realizar uma Educação Ambiental adequada às particularidades de cada pessoa e de cada grupo e seus contextos socioambientais, exige que o processo educador potencialize os atores nele envolvidos, promovendo a ampliação de sua conectividade com instituições educadoras ambientais diversas e o fortalecimento desse processo, possibilitando a sua continuidade.

Essa conexão deve permitir o diálogo entre teoria e prática, comunicação e educação, o pensar, planejar, informar, agir, avaliar e

estudar. Ela se realiza presencialmente e à distância, promovendo o contato entre uma diversidade de atores, de locais e de tempos diversos, aproximando pessoas e grupos, no desafio de se educar ambientalmente, relacionando subjetividade e política pública, desde a ação microlocal a uma mais abrangente. Assim, requer a construção e/ou fortalecimento de espaços de mediação, produção e articulação de conhecimentos e saberes, pautados pelo diálogo e sintonizados com a transformação humana e social. Espaços que propiciem momentos de reflexão consigo próprio e com o outro, fundamentados na descoberta da plenitude da essência humana.

Este texto, construído durante um ano de diálogos entre os autores, apresenta cinco conceitos - comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade, que podem ser úteis a atuação em Redes de EA, sendo um convite à ação, ao apoderar-se individualmente e coletivamente deste desafio de construir um mundo melhor.

COMUNIDADE. Diferentes abordagens

O conceito de comunidade nasceu na Sociologia e a chave para sua compreensão vem da oposição ao conceito de sociedade. Ferdinand TÖNNIES (2002) afirmou que na segunda metade do século XIX, a

comunidade era o lugar das relações naturais, não-rationais, baseadas em sentimentos, como a amizade ou a vizinhança. Já a sociedade era fruto de associações deliberadas para fins racionais, baseadas em interesses, como os contratos econômicos ou os partidos políticos. Émile DURKHEIM (2008) distinguiu a solidariedade mecânica da solidariedade orgânica¹. Enquanto a primeira estaria para a comunidade, por ser caracterizada pelo compartilhamento de tradições e atividades que caracterizam o pequeno (a vila), a segunda estaria para a sociedade, por constituir-se de uma diversidade de habilidades, idéias e funções complementares.

Nas duas perspectivas, há a predominância de um tom romântico, saudosista: a comunidade é idealizada como espaço de consenso e de cooperação plenos, ameaçados de extinção. Há ainda outra vertente, que também aborda o conceito de comunidade em contraste ao de sociedade, mas a partir de um ângulo oposto: o da glorificação do presente. Nessa abordagem, a modernidade é que passa a ser exaltada e a comunidade é vista como algo primitivo e ultrapassado (BRIANEZI, 2007).

É importante que se ressalte que idealização e preconceito são faces da mesma moeda: a caricatura, e que resultam de

¹ Nesses conceitos cunhados por Durkheim no século XIX, mecânico e orgânico têm o sentido oposto ao senso comum contemporâneo

classificações externas arbitrariamente impostas aos seres classificados, costumando legitimar discursos de dominação, mas que podem se tornar bandeiras. Por exemplo, as ditas comunidades tradicionais amazônicas são vistas por muitos preservacionistas como essencialmente protetoras dos recursos naturais, mais do que sujeitos com cultura dinâmica e cidadãos portadores de direitos (DIEGUES, 1996). Por outro lado, para os ideólogos do progresso, elas são núcleos de atraso e pobreza, a serem extintos ou modernizados (BRIANEZI, Op. Cit.). O que nos interessa são as auto-denominações, como os indivíduos vêem a si e ao próximo e constroem uma identidade coletiva. Os moradores da floresta adotaram a denominação “comunidade” como bandeira, e não por acaso a política pública criada em 2007 pelo governo federal, com intensa participação deles, intitulou-se Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, deslocando o termo populações, mais apolítico, proveniente do campo da demografia (ALMEIDA, 2007).

Para nós, a comunidade não é entendida como sinônimo de localidade geográfica, mas sim, como coloca GUSFIELD (1995), um conceito existencial organizador da relação das pessoas ao grupo, do sentimento de identidade comum e do apelo à solidariedade. Em outras palavras, como critério de ação governado pelo pertencimento comum e não como a arena física

onde a ação ocorre.

Zygmunt BAUMAN em seu livro, *“Comunidade: a busca por segurança no mundo atual”* (2003), aborda a tensão entre liberdade e segurança, dois valores urgentes e necessários que nunca foram ajustados por nenhuma forma de união humana. Num mundo privatizado e individualizado, onde tudo se desloca numa velocidade sem precedentes, as comunidades são avidamente desejadas como uma necessidade de segurança. Assim, para o autor, a Revolução Industrial e a criação do Estado-Nação geraram um novo ambiente de trabalho, que não estava mais vinculado aos ciclos da natureza. Pessoas foram despidas dos antigos hábitos comunitariamente sustentados, resultando na destruição de seus papéis sociais, de sua individualidade e condensadas na massa trabalhadora. A naturalidade dos trabalhos vivenciados e sua rede de interações, que era dotada de sentido e pertencimento, não foi reproduzida no ambiente frio de trabalho das fábricas, propiciando um regime de comando, obediência e punição, terminando por exterminar as comunidades por meio do desenraizamento de suas teias. Apesar disso, BAUMAN (Op. Cit.) sustenta que o termo continua nos remetendo a algo cálido e confortável, um lugar seguro, uma memória de paraíso perdido que não faz parte da “dura realidade” em que vivemos. Enquanto humanos, sentimos necessidade de enfrentar, coletivamente, medos e ansiedades. Daí o foco na *“comunidade perdida”*.

Para BAUMAN (Op. Cit.), a busca por pertencer a uma comunidade constitui guetos voluntários e guetos verdadeiros. O primeiro caso seria o dos condomínios fechados, que ao invés de fomentar a comunidade, estimulam uma maior individualidade. O segundo caso seria ilustrado pelas favelas, onde o ódio e a humilhação individuais são partilhados com outros sofredores. Em ambos os casos existe a percepção do homogêneo de ‘dentro’ separado do heterogêneo de ‘fora’, desfavorecendo a diversidade dentro da comunidade.

Recuperando o sentido comunitário

A educação ambiental que propomos busca desconstruir o discurso da modernização e recuperar o sentido comunitário, por meio da construção de coletivos educadores ambientais. Segundo LEFF (2002), frente ao processo de globalização, regido pela racionalidade econômica e pelas leis de mercado, está emergindo uma política do lugar, das diferenças, do espaço e do tempo, que centralmente traz os direitos pelas identidades culturais de cada povo e legítima regras mais plurais e democráticas de convivência social. É uma política do ser, que valoriza o significado da utopia como direito de cada comunidade para forjar seu próprio futuro.

Manuel CASTELLS (2007) defendeu que estamos vivendo um novo paradigma de organização social: a chamada sociedade informacional, que substituiu a sociedade industrial. Nela, a informação vira matéria-prima e mercadoria primordiais, as novas tecnologias moldam atividades humanas (mas não as determinam) e a produção e organização social segue a lógica de redes (onde não desapareceram as assimetrias, mas predomina a interdependência). Nesta nova cultura, as bases principais seriam o *“espaço de fluxos”* (que substituiu o *“espaço de lugares”*) e o *“tempo intemporal”*, no qual *“passado presente e futuro podem ser programados para interagir na mesma mensagem”* (CASTELLS, Op.Cit. 462).

O autor salientou que o espaço de fluxos e o tempo intemporal não são as únicas formações espaciais e temporais existentes, mas destacou que elas são as atualmente hegemônicas. É contra esta hegemonia excludente que, de acordo com Enrique LEFF (Op. Cit.), os povos e comunidades estão se insurgindo, reinventando a política do espaço e do tempo.

Milton SANTOS (2004) também criticou o ideário da aldeia global, da suposta supressão do espaço e do tempo. Ele lembrou que poucas pessoas, mesmo nos países ricos, beneficiam-se amplamente dos novos meios de circulação e que as informações que constituem a base das ações são seletivas, não incidem igualmente so-

bre todos os lugares. Para o geógrafo, o espaço ainda constitui, ao mesmo tempo, *“condição, estrutura de controle, limite e convite à ação”* (SANTOS, Op. Cit.: 321).

Mas como seria a realização e a reconstrução de uma idéia de comunidade nesta contemporaneidade? Seria possível recriá-la e desenvolvê-la? Se a segurança que a comunidade pode propiciar é uma qualidade fundamental para nós humanos sermos felizes para que possamos enfrentar coletivamente os desafios da vida, é aqui que, segundo BAUMAN (Op. Cit.:134) *“reside a chance de que a comunidade venha a se realizar (...) tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo”*.

Neste sentido de construção coletiva, Boaventura de SOUZA SANTOS (2007) nos traz a perspectiva das comunidades interpretativas, que seriam baseadas num novo senso comum ético para a construção de um novo paradigma: a solidariedade com forma de saber. Tais comunidades seriam a experimentação de sociabilidades alternativas, onde há espaços para campos de argumentação em direção à vontade emancipatória, funcionando como uma construção microutópica de acrescentar força no poder argumentativo dos grupos que pretendem realizá-lo. A construção destas ‘neo-comunidades’ avançaria à medida que a argumentação introduzisse exercícios de solidariedade cada vez maiores.

O princípio da solidariedade é também o princípio da responsabilidade para além das preocupações e conseqüências imediatas, é uma responsabilidade compartilhada pelo futuro. As comunidades interpretativas abarcariam a solidariedade como marca ética, identificando nos moldes de sociabilidades colonialistas a ignorância. Como marca política, estas comunidades trariam a dimensão da participação num movimento de repolitização da vida coletiva, acreditando no princípio de que quanto mais vasto for o domínio da política, mais teremos liberdade humana. Tais comunidades, baseadas na solidariedade e na participação, poderiam auxiliar na construção de um novo senso comum que ponha fim ao monopólio de interpretação, ou à renúncia dessa, comportamento tão reproduzido durante a modernidade. Também podem se constituir como espaços privilegiados que nos ajudam a superar o desconexão cultura/natureza, sujeito/objeto (SANTOS, Op. Cit.).

Longe de ser uma tarefa simples, tais idéias nos ajudam a delinear saberes e valores que podem ser mirados como estratégias de construção de um modelo teórico-metodológico que fortaleça as energias emancipatórias, no desenvolvimento de processos pedagógicos de Educação Ambiental (EA). Para que a educação ambiental vivenciada em comunidades interpretativas possa criar conhecimento-emancipação e um novo senso comum ético e estético, é necessário que superemos a incapacida-

de de conceber o outro a não ser como objeto, o que é típico do colonialismo tão hegemonicamente imposto durante a modernidade. É neste ponto que a solidariedade é vista como forma de saber, obtida no processo sempre inacabado de irmos nos tornando capazes de construir e reconhecer intersubjetividades, reinventando territorialidades e temporalidades específicas que possam nos permitir conceber nosso próximo numa teia intersubjetiva de reciprocidades, substituindo o objeto-para-o-sujeito, pela reciprocidade entre sujeitos (SANTOS, Op. Cit.).

A expressão '*comunidades interpretativas*' já foi aproximada ao campo da Educação Ambiental pelos autores AVANZI E MALAGODI (2005). Centralmente traz a noção da importância do outro em nosso movimento de produzir significados e sentidos, na reciprocidade entre indivíduos que partilham territórios físicos e simbólicos. O encontro fecundo entre as práticas de educação ambiental e a promoção de comunidades interpretativas trabalha na perspectiva dialógica da linguagem, desenvolvendo o potencial de comunicação e o entendimento do outro. Nos traz um desafio pedagógico, pois deve garantir a igualdade de acesso ao discurso argumentativo, mesmo sendo diferentes as habilidade de argumentação de cada envolvido (AVANZI E MALAGODI, Op.Cit.).

Assim como Bruno LATOUR (2004), propomos a retomada poética do sentido do comum, da procura em comum do mundo, a

partir da superação da dupla ruptura platônica: já não há, de uma lado, as coisas como elas são e, de outro, as representações que fazemos delas. Em outras palavras: os fatos legitimados pelas Ciências, inquestionáveis, e os valores construídos pelos homens, imprecisos. A partir da ecologia política, humanos e não-humanos recusam-se a serem tratados como objetos: A crise ecológica, lembramos muitas vezes, apresenta-se antes de tudo como uma revolta generalizada dos meio (LATOURE, Op. Cit.)

A lógica instrumental dá lugar à construção de coletivos, sempre imperfeitos e provisórios, que se constituem pela experimentação. No lugar do tempo linear da idéia de progresso, temos a circularidade; no lugar da objetividade, a ligação.

Dessa forma, a educação ambiental não deve ficar presa apenas aos círculos científicos, mas podemos chegar ao todo, melhorando as relações entre as pessoas e o mundo que as cerca. Em cursos organizados pela Oca, ao não definir-se previamente o que é educação ambiental, colhe-se dos participantes constantes tentativas de elaborarem as suas próprias definições. Numa delas, um agrônomo, extensionista rural atuando no interior da Bahia, disse:

Então essa educação ambiental que vocês fazem é catingueira! Tem as características dos comportamentos dos humanos da Caatinga, que não batem de frente, contestando ou

aceitando de cara as orientações que o agrônomo lhe passa. Ele ouve, muda de assunto e encerra a conversa sem uma conclusão. No encontro seguinte, no meio da conversa volta a tocar no assunto e também não manifesta a sua opinião. Depois de algum tempo e encontros, progressivamente vai sentindo confiança na relação e sentindo segurança para se apropriar de novas propostas, transmutando-as de acordo com a sua realidade.

Outro participante, de um programa de especialização, quase ao final do curso, definiu a educação ambiental que fazíamos como democrático-circular: “Vocês vão nos provocando, dando insumos e estímulos para a gente progressivamente elaborar as nossas próprias definições e propostas de atuação”.

A formação de pessoas que saibam e queiram atuar na construção de sociedades sustentáveis, como escrevem SORRENTINO E NASCIMENTO (2010: 2), é a “expressão de uma democracia radicalmente inclusiva, onde a totalidade dos humanos possa estabelecer os seus pactos de governabilidade e governança, tendo acesso a produzir e aos resultados da produção de conhecimentos elaborados por todas as humanidades nos mais distintos espaços/tempos possíveis”.

Uma democracia, nas palavras de LATOUR (Op. Cit.: 33), que não seja “refém da lógica da caverna platônica, formada por duas câmaras, a primeira constituída pela tota-

lidade dos humanos falantes, os quais se encontram sem nenhum poder, senão o de ignorar em comum, ou de crer por consenso nas ficções plenas de toda realidade exterior (...) e a segunda sendo a realidade de fora, apenas acessível e acessada por um bem pequeno número de pessoas, únicas capazes de fazer a ligação entre as duas assembléias e de converter a autoridade de uma na da outra”.

Isto exige, em primeiro lugar, o desejo de romper com esta lógica das elites e comprometer-se, em seguida, com a construção de processos capazes de resgatar ou desenvolver a auto-estima e a capacidade de diálogo profundo em e entre cada pessoa e grupo social, no sentido de estabelecerem as suas agendas de prioridades e os seus pactos de governabilidade e de governança para e nos territórios onde constroem os seus projetos de futuro. Assim, a comunidade não pressupõe o fim da individualidade, mas um processo de complementação e de interconexão entre os seres (vivência e convivência) a partir do fortalecimento de suas identidades individuais e coletivas.

IDENTIDADE.

A questão da identidade

O desafio de se firmar uma identidade dentro da diversidade é algo presente nos dias

atuais, principalmente devido às múltiplas influências a que a sociedade contemporânea está exposta. Vivemos em um planeta em que as distâncias encurtaram, as transformações são cada dia mais rápidas e completas e as fronteiras entre os países são cada dia mais tênues. A história que recai sobre cada indivíduo hoje, inevitavelmente, é a história mundial (MILLS, 1965). Com apenas um clique é possível navegar pelo mundo, atualizar-se sobre as focas do momento, as últimas tendências da moda ou mesmo acompanhar em tempo real os acontecimentos de uma determinada região. Vivemos afinal na era da globalização, em que *“cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma das partes. Isto se verifica não apenas para as nações ou povos, mas para os indivíduos”.* (MORIN, 2003: 67).

O autor Boaventura de SOUSA SANTOS (2003) aponta para existência de não apenas um, mas alguns tipos de globalização: um dos quais seria o localismo globalizado, que segundo o autor é caracterizado por aspectos de uma cultura específica de determinada nação ou território, difundida através do mundo, como o que observamos com a disseminação do fast food, típico da cultura norte americana, ou ainda, a transformação da língua inglesa em língua universal. Outra forma de globalização seria a globalização localizada, a qual se consiste no impacto específico de questões transnacionais nas condições locais, estas

condições locais seriam então desestruturadas por tais impactos e reestruturadas de modo a responder a estas questões transnacionais.

BAUMAN (2001 e 2005) caracteriza a atual fase da história moderna de Líquida e justifica o uso da metáfora: “os *fluidos*, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os *sólidos* têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo, os *fluidos* não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la” (BAUMAN, 2001: 8).

Para GIDDENS (2002), a questão da auto-identidade é um problema moderno, originado no individualismo ocidental. Segundo esse autor, a modernidade, em especial a modernidade tardia, gera diferenças na maneira como as pessoas pensam, constroem e vivem suas identidades. Assim, a construção da identidade é um processo que não tem fim ou destino, é sempre um projeto incompleto. Para ORTIZ (2006), não existe uma identidade legítima, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos (ORTIZ, Op. Cit.). Neste sentido, para MORIN (2003: 78), na era planetária que vivemos, cultivamos a polii-identidade, que, segundo o autor, é a integração da “*identidade familiar, a identidade nacional, a identidade regional, a identidade étnica, a identidade religiosa ou filosófica, a*

identidade continental e a identidade terrena”. Assim, nesse leque de possibilidades, é permitido comparar, escolher e decidir: qual identidade pegar na estante? Mas a identidade escolhida é transitória, deixada de lado logo que passe a satisfação de tê-la consumida, afinal, como observa BAUMAN (2005: 96) as “*identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter*”.

Existem comunidades de vida e de destino, cujos membros, segundo a fórmula de Siegfried KRACAUER, “*vivem juntos numa ligação absoluta*”, e outras que são “*fundidas unicamente por idéias ou por uma variedade de princípios*” (KRACAUER, 1963 apud BAUMAN, 2005:17). BAUMAN localiza a origem dos questionamentos em relação a identidade com o momento em que as comunidades do primeiro tipo são enfraquecidas e, ao mesmo tempo, se fortalecem as do segundo tipo descrito acima. É nesta transição que a identidade perde a sua proteção social que a fazia “*parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável*” (BAUMAN, Op. Cit.: 30). Assim, a identidade passa a ser “*um manto leve e pronto a ser despido a qualquer momento*” (BAUMAN, Op. Cit.: 37).

A fluidez da identidade nos revela um sentimento de desenraizamento, de não pertencimento e que SÁ (2005) conecta diretamente com a crise socioambiental. Nas palavras da autora: “*a ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da*

pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar” (SÁ, Op. Cit.: 247).

Manuel CASTELLS (1999: 24) propôs a seguinte classificação das identidades, de acordo com o lugar delas nas relações sociais de poder: “*identidade legitimadora*” (a dominante, mais valorizada), “*identidade de resistência*” (estigmatizada) e “*identidade de projeto*” (revolucionária). O autor observou que o estigma, muitas vezes, pode funcionar como fator de mobilização. Assim, não raro, identidades de resistência convertem-se em identidades de projeto.

Podemos afirmar que estamos vivenciando esta transição no Brasil, no caso dos auto denominados povos e comunidades tradicionais. Eles vêm cada vez mais se afastando do estigma preservacionista e, desta forma, contribuindo para politizar a arena ambiental. Em outras palavras: identidades coletivas emergentes estão se objetivando na forma de movimentos sociais, de sujeitos sociais organizados: raizeiros, quebradeiras de coco babaçu, seringueiros, faxinalenses, quilombolas, ribeirinhos, para ficar em apenas alguns exemplos (ALMEIDA, 2008).

Apesar da exposição de um leque de possíveis identidades, o direito a escolha não compete a todos os seres humanos igual-

mente, contrariando a aparente homogeneização que a globalização demonstra ter. BAUMAN (Op. Cit.) inclui os indivíduos que tem o direito a identidade (ou identidades) negada em uma subclasse: “*O significado da ‘identidade da subclasse’ é a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade, do ‘rostro’ (...). Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas*” (BAUMAN, Op. Cit.: 46).

Assim, enquanto parte da humanidade encontra-se no circuito planetário de conforto, de ‘poliidentidades’, a grande parte está restrita nos limites planetário de miséria, de ‘identidade da subclasse’. E, embora a mundialização seja “*evidente, subconsciente e onipresente*” (MORIN, Op. Cit.: 68), ela também o é desigual. É neste contexto que estão os desafios para a educação do futuro e, conseqüentemente, para educação ambiental.

Educação ambiental e identidade

Nesta perspectiva, o papel do (a) educador (a) ambiental na consolidação de uma identidade individual ou coletiva, é o de fornecer, durante o processo educador ambientalista, elementos para a busca de uma identidade planetária que nos permi-

ta enfrentar os desafios colocados pelas questões ambientais em escala global, sem se sobrepor à identidade micro local, a qual é responsável por sua vez, pelo surgimento de formas criativas de enfrentamento a crise socioambiental com toda a especificidade de cada local e de cada cultura. Nas palavras de MORIN (Op. Cit.: 64):

O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas.

É estabelecido assim um processo dialético entre identidade planetária e em menor instância a identidade individual, tendo um gradiente de identidades intermediárias neste “espectro”. Durante o processo educador ambientalista no contexto da formação das identidades, é importante resgataremos os componentes locais da cultura e da identidade. Estes elementos devem ser trabalhados para que o local não seja entendido como o atrasado, o ultrapassado e para que possamos assim, manter nossa conexão com a infinidade de influências culturais, sem necessariamente anular os componentes locais de nossa cultura, conciliando a ansiedade da conectividade com o mundo e ao mesmo tempo mantendo a essência da “prosa caipira”. Desta forma,

precisamos buscar a construção de identidades a partir de leituras da totalidade, abandonando ingenuidades e reconhecendo as múltiplas influências que sofremos, de modo a sermos capazes de extrairmos o que de fato consideramos importante do universo de “bombardeio” cultural ao qual estamos expostos: *“A educação ambiental se realizará de forma diferenciada em cada meio para que se adapte às respectivas realidades, trabalhando com seus problemas específicos e soluções próprias em respeito à cultura, aos hábitos, aos aspectos psicológicos, às características biofísicas e socioeconômicas de cada localidade. Entretanto, deve-se buscar compreender e atuar simultaneamente sobre a dinâmica global (...) para que não haja uma alienação e um estreitamento de visão que levem a resultados pouco significativos”* (GUIMARÃES, 1995: 37).

A construção de nossa identidade enfrenta inúmeras dificuldades, entre as quais está a armadilha de nos anularmos no outro. É necessário mergulharmos no outro para compreendê-lo em sua totalidade, mas para avançar rumo ao universo subjetivo do outro sem nos levar à auto anulação é preciso inicialmente nos conhecer, nos reconhecer e nos fortalecer enquanto nós mesmos. BUBER (1974) aponta para a existência de duas formas de existir ou de ser no mundo, que se alternam ao longo da existência humana: as atitudes Eu-Tu e Eu-Isso. Trata-se de duas posturas presen-

tes em todos nós, em nossa relação com o outro, com as coisas e com o mundo. Nas palavras do autor: “A palavra-princípio EU-TU, só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão num ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. EU se realiza na relação com o TU; é tornando EU que digo TU”. (BUBER, Op, Cit.:13).

No que concerne aos desafios da Educação Ambiental na formação desta identidade planetária, salientamos a importância de se trabalhar a necessidade de enfrentamento da crise ambiental. Nesta perspectiva a educação ambiental deve estar disseminada na sociedade, estando disponível e presente no momento em que as diferentes pessoas estejam em seus universos individuais abertas ao diálogo mais profundo, podendo, assim, exercer significativo papel na reavaliação de nossa inserção nesta sociedade, na consolidação desta identidade planetária que não anula nossas especificidades locais e individuais, nesta unidade dentro da diversidade que propicia, sobretudo, a partir das diferenças, reconhecer o que nos une e o que nos faz nós mesmos.

A partir da consolidação de identidades preocupadas com as responsabilidades pessoais perante a busca pela sustentabilidade da vida, estaremos mais próximos de alcançarmos a sustentabilidade dos próprios processos educadores.

DIÁLOGO.

Diálogo e educação ambiental

A educação ambiental realiza-se na relação com o Outro. Como nos relacionamos com os outros humanos e com as outras formas de vida que nosso planeta sustenta? E como nos relacionamos com os rios, mares, florestas? É valorizando as relações e a forma como percebemos o Outro que a educação ambiental traz uma perspectiva de qualidade, de cuidado, de responsabilidade partilhada. E, como diz Paulo FREIRE (1996), ensinar exige disponibilidade para o diálogo. É quando ouço o que o Outro fala e suas idéias, que posso organizar as minhas, saber como me colocar melhor, reconhecer as diferenças. No diálogo não há como se fechar ao mundo. Ao contrário, construímos saberes e nos reconhecemos como seres inacabados, no sentido mais orgânico da palavra: estamos sempre em construção, em processo, em movimento. Nas interações, com e no mundo, encontrando significados e novos significantes.

Rompendo com a “educação bancária” tão bem explicitada por Paulo FREIRE (Op. Cit.), a educação libertária que alimenta a educação ambiental traz como primeiro princípio em seu documento de referência, no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o seguinte termo: “A educação é

um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores”.

Quando estamos conscientes de nosso não-acabamento, percebemos com maior facilidade que há espaços para mudança e para aceitar o diferente. E a perspectiva do conviver com diferentes formas de ver o mundo, na diversidade das identidades, é também a perspectiva de trabalhar coletivamente. A educação ambiental nos oferece esse desafio: agir coletivamente, justamente o oposto do ‘ser individual’, tão enraizado nas práticas diárias de nossa sociedade.

No processo educativo de construção de uma nova identidade planetária, o diálogo tem importância primordial, enquanto meio para se formar uma amálgama entre as diversidades, entre os modos de viver, pensar, sentir e agir, individual e coletivamente. É possível diminuir barreiras espaciais e cognitivas e conciliar contradições inerentes à vida, sem descaracterizar ou anular a essência e as especificidades de cada pessoa ou grupo, promovendo e ampliando a comunicação e a interação entre os diversos.

O diálogo é um exercício profundo de desvelamento (TASSARA e ARDANS, 2005) que não tem limite ou ponto de chegada, pois a vida está sempre em transformação. Desvendar-se e desvelar o Outro, num eterno entrelaçar de significados. Dialogando expomos nossa essência e ganhamos mais

consciência de nós mesmos, nossas fragilidades e fortalezas, virtudes e falhas. Percebendo o que queremos e o que não concordamos, vamos encontrando nosso lugar na sociedade. A partir do diálogo é que se formarão as conexões necessárias à construção não somente de uma identidade, mas de uma consciência e responsabilidade planetárias, que não constituem um produto pronto e acabado. Elas são sempre resultado de um movimento constante de avaliação e reavaliação da nossa postura perante o mundo. Estimular o exercício do diálogo é um desafio e uma necessidade para a educação ambiental que queremos realizar: aquela que fortalece e confere autonomia e confiança aos indivíduos, que promove a coexistência equilibrada entre as realidades e contextos pessoais e coletivos, entre o moderno e as tradições, entre a tecnologia e, por exemplo, o jeito caipira de ser. O diálogo é a via de acesso para a democratização das identidades e saberes diversos.

O diálogo, com estes elementos constitutivos, é a Práxis, que pretende transformar, problematizar e pronunciar o mundo, para além da relação eu-tu, no encontro de mulheres e homens que se comprometem com esta pronúncia de mundo e, assim, ganham significação enquanto humanos: “... o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1999: 79). Educadores ambientais, inspirados na educação dialógica da pedagogia libertária de Paulo FREIRE, buscam o desenbrutecimento que processos pe-

dagógicos opressores podem estimular em seus participantes. Esses espaços de interação são fonte de alimento intelectual, afetivo e racional, de fortalecimento dos indivíduos, permitindo enfrentar de forma mais equilibrada as questões cotidianas comumente marcadas por injustiças socioambientais.

A sustentabilidade de processos educadores ambientais exige uma atitude sensível do educador-aprendiz perante o Outro, reconhecendo na alteridade sua via de ação, pois cada pessoa/grupo/comunidade num certo tempo/momento/situação é único na sua visão de mundo. O *“certo, o bom, o melhor”* nunca está pronto e passível de ser *“entregue ou transmitido”* por um educador ambiental que desconstrua de forma radical, a cultura ocidental do desejo de colonizar o outro. Educação ambiental dialógica traz humildade na escuta da pronúncia de mundo do Outro. É autocohecimento, pois traz a ação de re-conhecimento de meus outros “eu”, de minha própria ignorância que procuro não mais alienar. Traz também a fé em nós mesmos, nas mulheres e homens e no poder de fazer e construir. Não uma fé ingênua, mas dialógica e crítica, que sabe que o ser humano é um ser histórico e tem o poder de transformar ao agir coletivamente pela sua libertação (FREIRE, 1999).

Que é diálogo?

A complexidade e interdependência dos problemas institucionais e globais exige a busca de respostas compartilhadas. O simples fato de pessoas conversarem não significa a ocorrência do diálogo rumo à resolução desses problemas, já que as falhas de comunicação e desentendimentos culturais que ocorrem, não permitem a abordagem das questões de forma comum. Isso motiva o desenvolvimento da capacidade de se pensar junto, desenvolver pensamento colaborativo e ação coordenada (ISAACS, 1993).

Segundo BOHM (2005: 2), a palavra diálogo provém do grego dialogos, significando em última instância, *“uma corrente (ou fluxo) de significados”* (dia: através de; logos: o significado da palavra) entre nós e através de nós, contrariando o senso comum, que atribui à palavra a noção de “dois” (di). Assim, o diálogo pode acontecer com qualquer número de pessoas, inclusive individualmente, dado que as condições para sua ocorrência estejam presentes. O fluir de significados propicia, então, a construção de algo novo, não existente anteriormente, um significado compartilhado coerente, que, de acordo com o autor, é a cultura, que é o que mantém pessoas e sociedades unidas. Quando os significados compartilhados não são coerentes, há então problemas na organização social, porque se perde a capacidade de comunicação com profundidade.

Em geral, diálogo é confundido com debate, consenso, discussão ou negociação. Entretanto, uma análise mais aprofundada dos quatro termos demonstra rapidamente a diferença. ISAACS (Op. Cit.) aborda o “debate” elucidando sua raiz, “bater”, processo em que necessariamente um lado ganha e o outro perde, ambos mantêm seus pressupostos e não há reflexão mais aprofundada sobre eles. Aborda também o consenso, cuja raiz significa “se sentir junto”, que tem como objetivo encontrar uma visão que reflita o que a maioria possa tolerar. Da mesma forma que o debate, não altera os padrões fundamentais que levaram as pessoas a discordarem no primeiro momento, ou seja, também não tem a ambição de explorar os padrões de significado presentes. Já discussão provém da mesma raiz de concussão e percussão, que significa “partir as coisas”, e é um processo em que os diferentes pontos de vista serão analisados em separado com objetivo, também, de ganhar o jogo. Finalmente, na negociação, o que ocorre é um processo de ajuste de todas as partes envolvidas de forma a satisfazer a todos. Apesar de importante, também não toca nos aspectos fundamentais para a ocorrência do diálogo (BOHM, Op. Cit).

Os processos acima abordados possuem todos um aspecto em comum. Em nenhum deles toca-se no que BOHM (Op. Cit) chama de pressuposições de raiz: pressuposições profundas formadas ao longo da experiência de vida das pessoas com as

quais constroem senso da vida e da realidade. Essas pressuposições de raiz são, em geral, defendidas com vigor quando desafiadas, pois as pessoas identificam-se a si mesmas com suas pressuposições e qualquer oposição a elas soará como uma ofensa pessoal. A resposta esperada a isso é, então, uma forte reação emocional, que impede a comunicação posterior, pois quando defendemos uma opinião não conseguimos pensar juntos. Por outro lado, quando alguém não escuta nossas pressuposições, então isso nos parece uma violência. E se dois lados opostos possuem certezas intocáveis, como compartilhar?

E esse é um dos obstáculos ao diálogo discutidos por SCHEIN (1993). Em seu texto, o autor coloca que nós somos culturalmente treinados para esconder informações que de alguma forma ameaçariam a “ordem social”, ou seja, preferimos ser educados a sermos sinceros, o que CHRYS ARGYLIS, citado pelo autor, chama de rotina defensiva. Se por um lado isso permite o convívio social e a não externalização de conflitos, por outro impede o diálogo mais aprofundado e a compreensão das pressuposições de raiz que embasam as opiniões. Sacrifica-se a comunicação e o entendimento em nome de uma posição social (ibid).

Outro obstáculo ao diálogo são os papéis que as pessoas assumem para si a partir de suas experiências de vida. Algumas se

colocarão como dominantes, outras nem tanto, e esses papéis emergirão no processo de construção do diálogo (BOHM, Op. Cit). A fragmentação do pensamento e a defesa das partes é também uma dificuldade reconhecida para o processo (ISAACS, Op. Cit). Por isso, convicção e persuasão não seriam indicadas para estarem presentes em um diálogo. Ao se tentar vencer por meio de palavras - convencendo com uma “conversa dura” ou persuadindo com uma “conversa suave” – não se constróem pensamentos coerentes. Da mesma forma, não se espera a participação de princípios de hierarquia e autoridade num diálogo, o que traria bloqueios (BOHM, 2005).

Diferentemente dos processos elucidados acima, no diálogo ninguém está querendo ganhar ou, quando alguém ganha, todos ganham (BOHM, 2005). Segundo BUBER (1979), o diálogo está no reconhecimento do ser no outro, escondido em seus papéis sociais, que por sua vez o objetificam e conferem ao ser uma utilidade, uma função. BUBER (Op. Cit) diferencia então a relação Eu-Tu, de encontro entre a essência dos seres, da relação Eu-Issso, fundamentalmente utilitária. A primeira propicia uma relação que pode se dar em três esferas, a vida com a natureza, a vida com os homens e, finalmente, a vida com os seres espirituais. A segunda, por sua vez, propicia uma experiência, no sentido em que coisifica o outro, tornando-o um objeto, e permite sua exploração, manipulação e controle. A primeira ocorre na presença,

no encontro e na relação. Presença, no entanto, que “aguarda e permanece”, não que é passageira. Já a segunda é vivida no passado, pois o objeto é estagnado, interrompido, desvinculado, “privado de presença” (BUBER, Op. Cit.:14).

Para BOHM (Op. Cit.), o diálogo está passivo de ocorrer quando as partes forem capazes de reconhecer suas pressuposições e as dos outros e, em um processo, deixá-las em suspenso, ou seja, sem trabalhá-las ou suprimi-las, sem acreditá-las ou desacreditá-las, sem julgá-las boas ou más, mas simplesmente ver o que elas significam. É importante ressaltar que não se trata aqui de ignorar os conflitos, mas sim de não tornar-se refém deles. Assim, dialogar significa encontrar tempo para perceber o que se passa nas nossas mentes e nas dos outros, sem fazer julgamentos ou chegar a conclusões. SCHEIN (Op. Cit.) é ainda mais preciso em sua colocação, deixando claro que na maioria dos casos em que esteve envolvido em processos de diálogo, utilizou a maior parte do tempo tentando compreender o que as suas próprias pressuposições eram, mais do que prestando atenção nas dos outros.

Ao se observar o que todas as opiniões significam, estará se formando um conteúdo compartilhado comum e menor importância se dará às opiniões individuais, pois será possível se verificar que tais opiniões são apenas opiniões derivadas de pressupostos. O processo de revelar pressupo-

sições permite também que as pessoas livres-se delas ou sejam capazes de analisá-las criticamente para ir além. Precisariamos buscar compartilhar um significado comum, para então participarmos juntos do mesmo pensamento. A direção a ser tomada é para algo novo e criativo (BOHM, Op. Cit.).

Por fim, o diálogo busca o aprendizado *“do contexto e da natureza dos processos pelos quais as pessoas formam seus paradigmas”* (ISAACS, Op. Cit.: 38), é a forma coletiva de aliviar julgamentos e avaliar pressuposições (BOHM, Op. Cit.), fazendo com que as pessoas sejam capazes de perceberem-se como participantes de um conjunto de significados compartilhados (ISAACS, Op. Cit.).

Para que o diálogo seja incentivado é necessária, então, a criação de um espaço ou ambiente propício para isso, onde são ouvidas todas as opiniões sem nada ser feito, sem agenda ou objetivos especiais ou necessidade de concordância. O ouvir compartilhado fará com que as pessoas fiquem juntas, pois formará uma sensação de confiança entre elas (BOHM, Op. Cit.). É necessária uma postura colaborativa entre os participantes para que a partir de uma escolha individual em colaborar, se consiga o máximo de uma conversa (SCHEIN, Op. Cit.).

Mesmo sabendo das dificuldades que se pode enfrentar, e destacando a importân-

cia para que não cedamos às frustrações, BOHM (Op. Cit.) diz que se pudessem ser deixados em suspenso todos os impulsos e as pressuposições, e se fosse possível olhar com uma posição observadora para eles, todos os envolvidos no diálogo atingiriam o mesmo estado de consciência, estabelecendo-se a consciência comum. Se o processo possibilitar que as pessoas se tornem conscientes dos mecanismos pelos quais formam suas pressuposições e suas crenças e sejam, de alguma forma, recompensadas por isso, então estará nascente uma força e capacidade para trabalhar e criar coisas em conjunto.

O espaço de diálogo é, portanto, um espaço de investigação com a finalidade de transformar a qualidade da conversa e, principalmente, o pensamento subjacente a ela (ISAACS, Op. Cit.). Ao propiciar as condições em que as influências sutis e tácitas sobre o pensamento sejam alteradas, o diálogo possibilita uma transformação da natureza da consciência, permitindo a emergência de novos tipos de inteligências individuais e coletivas, em substituição aos padrões mentais existentes quando as questões surgiram. E esse novo tipo de inteligência pode potencializar a ação, conforme será visto a seguir.

POTÊNCIA DE AÇÃO

*“Satisfação consigo mesmo é uma alegria que surge porque o homem considera a si próprio e sua potência de agir”
(E III², definição dos afetos 25)*

As idéias aqui apresentadas objetivam possibilitar a compreensão do conceito de potência de ação, trazido pelo filósofo holandês do século XVII Baruch de ESPINOSA, tendo em vista a construção de processos educadores.

A educação como processo formador comprometido com a sustentabilidade socioambiental exige a participação, individual e coletiva, das pessoas nele envolvidas, o que tem relação direta com a diminuição e/ou aumento de nossa potência de ação, como veremos a seguir.

Para SAWAIA (2001: 17) até os anos de 1980, o sentido da participação caracterizava-se pela ênfase no coletivo, na objetividade e na racionalidade, e após este período observa-se um enfoque maior no *“subjetivo e menos estrutural, e a objetividade e o coletivo cedem lugar à preocupação com a individualidade e a afetividade. Autonomia,*

emancipação e diversidade tornam-se valores éticos mais aplaudidos em substituição à liberdade e à igualdade”.

Se, por um lado, essa mudança possibilita a superação da dicotomia entre razão e emoção, público e privado, por outro, é necessário que, ao incorporar a subjetividade no espectro da participação, não sejam desconsideradas as outras dimensões dessa participação, evitando, assim, o subjetivismo, que relativiza tudo para justificar qualquer coisa. Pois, essa é uma armadilha que coloca a participação como algo de foro exclusivamente íntimo, como se o espaço de liberdade e felicidade estivesse apartado do mundo material, político, econômico e social no qual estamos inseridos.

Para ESPINOSA, a participação é imanente/constituente e inseparável à condição humana, portanto, são muitos os sentidos que podem estar agregados a esse conceito: participar dos lucros da empresa, das decisões familiares, dos movimentos sociais, da política governamental, entre outros. Outro aspecto importante é o fato de que, segundo Sawaia, há uma variação na intensidade, na espacialidade e nos motivos dessa participação.

As formas de participação variam de intensidade, desde simples adesão até a absorção do indivíduo; de espacialidade, participação ‘face a face’, anônima, virtual, local, global; de motivo, por obrigação,

2 A obra *Ética* de ESPINOSA está dividida em cinco partes ou livros: I – Deus; II – A natureza e a origem da mente; III – A origem e a natureza dos afetos; IV – A servidão humana ou a fora dos afetos; V – A potência do intelecto ou a liberdade humana. A citação ‘E III’ refere-se ao Livro III da *Ética* (Spinoza, 2007).

por interesse, por imposição, por afeto; de temporalidade, longa duração, imediata. (...) [A autora traz também] a função social da participação: excludente (voltada ao 'status quo') ou integrativa (visando a revolução) (SAWAIA, Op. Cit.: 119).

Independentemente dessa variedade, *“quando discutimos participação, estamos nos posicionando sobre concepções de sociedade, de cidadania, de ética e de justiça”* (SAWAIA, Op. Cit.:120). A participação como potência de ação refere-se ao encontro com o outro e o desejo de participar não vem de fora, e sim, conforme Espinosa, é uma necessidade natural do sujeito, uma busca pela liberdade e pela felicidade independentemente de obrigação ou moralidade. *“Participar para não ser governado, para viver em alegria de não ser comandado e para evitar que o desejo de não ser governado de uns transforme-se em desejo de governar [de outros] e o poder se personalize”* (SAWAIA, Op. Cit.: 125).

Para COSTA-PINTO (2003), ao definirmos a participação como potência de ação podemos afirmar que o que move a participação é a vontade de ser feliz, cuja ação reflete em última instância na ação política transformadora. Contudo, o motor dessa ação não é apenas a consciência política, mas também a descoberta de potencialidades, talentos e capacidades individuais, pois estas descobertas trazem o estímulo à ação e à participação.

Essa participação, vista sob a perspectiva de formação do sujeito ecológico (CARVALHO, 2004), implica na capacidade do ator social de, ao identificar os problemas ambientais, mobilizar-se e comprometer-se com a tomada de decisões que se faça necessária. A emergência da capacidade de agir em direção à transformação que queremos está relacionada à potência de ação, *“à passagem da passividade à atividade, da heteronomia passiva à autonomia corporal”* (SAWAIA, Op. Cit.:125).

Potência de ação é a capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinitas de criação e de entrelaçamento nos bons e maus encontros. É quando me torno causa de meus afetos e senhor de minha percepção (idem).

Trata-se de fortalecer o sujeito através da ampliação e do aprofundamento da consciência das capacidades, talentos e potencialidades que possui e constrói para modificar a realidade, bem como consciência de sua situação social (COSTA-PINTO, Op. Cit.).

Percebe-se, assim, que a associação dos humanos em grupos – cooperativas, associações, sindicatos etc., (...) [aumenta] o seu direito natural de existir, já que se unem para suplantar o medo, o ódio e todas as coisas e sentimentos que possam trazer sofrimento e reduzi-los ao estado de servidão (...) (SANTOS e COSTA-PINTO, Op. Cit.: 298).

A ampliação da potência de agir reside na tomada de consciência da causa primeira de nossos afetos ou sentimentos, pois para Espinosa, sentir é uma maneira de pensar, por mais confusa que possa ser. É através da reflexão/meditação a respeito do que sentimos pelas coisas é que podemos formar delas ideias mais claras e distintas. O caminho proposto pelo filósofo exige estarmos cotidianamente atentos *“para nossos sentimentos, exige-nos buscar a compreensão da causa dos afetos que são gerados em nós a partir da relação com o outro, seja este outro um parente, um amigo, um conhecido, o ilustre desconhecido que se encontra na rua ou no supermercado, a árvore que floresce na calçada, uma cachoeira de águas cristalinas, o rio poluído de uma cidade etc.”* (COSTA-PINTO, 2010: iv e v).

O intuito é que a partir da clareza de suas potencialidades, o sujeito passe a se envolver com as regras sociais de maneira ativa e crítica, atuando não apenas como um cumpridor de papéis, mas buscando caminhos para exercer sua potência de modo a transformar a realidade, visando sua felicidade (COSTA-PINTO, 2003).

Participar, portanto, mobiliza os sujeitos para, dentre outras coisas, o encontro consigo próprio e com o outro, à percepção do nosso *modus operandi*, das nossas virtudes e das nossas limitações, o que muitas vezes pode fazer emergir sentimentos de insegurança, dúvida e conflitos. De acordo

com Portugal (2008), um caminho possível para o enfrentamento dessas questões pode ser trilhado na medida em que os sujeitos busquem respostas para suas (in)certezas, abrindo-se para o diálogo e se aprimorando interiormente. A experiência renovadora desse encontro, que segundo a teoria psicodramática criada por MORENO (1984), é a vivência plena de troca e compreensão mútua, abre possibilidades de aprimoramento perceptivo do indivíduo. É no encontro e na troca de papéis que a transformação acontece *“tornando um próximo das profundidades do interior do outro”* (GONÇALVES, 1988: 57) e, como num espelho, talvez seja possível perceber os reflexos e a dimensão das próprias ações. Nesse sentido, é importante que se compreenda o conceito espinosano de potência de ação, a partir da maneira como esse filósofo concebe os encontros éticos. Ele descreve primeiramente dois tipos de encontros: os bons - aqueles provenientes da alegria, que propiciam a agregação de potências, que fortalece todos os seus membros emocional e intelectualmente - e os maus - aqueles provenientes da tristeza, que geram subjulgação de indivíduos, que são degenerativos de nossa auto-estima, de nossa potência (COSTA-PINTO, 2003 e 2010).

Nenhuma coisa ou ação, considerada só em si mesma, é boa ou má (Ética IV, proposição 59, outra demonstração) *“(…) Uma única e mesma coisa pode ser boa e má ao mesmo tempo e ainda indiferente. Por*

exemplo, a música é boa para o melancólico; má para o aflito; nem boa, nem má para o surdo” (E IV, prefácio).

Segundo FERREIRA (1997: 474) “*o que faz a coisa boa ou má é o afeto de que deriva*”. Os encontros passivos podem ser alegres ou tristes, compatíveis ou incompatíveis, ou seja, podem gerar afetos de alegria ou de tristeza. Enquanto que, os encontros ativos geram afetos (sentimentos ou “um tipo particular de idéia”), sendo sempre alegres (DELEUZE, 2002, apud COSTA-PINTO, 2003).

A possibilidade que temos de aumentar nossa potência depende do modo como nos relacionamos com as coisas, como as usamos em proveito próprio. Os afetos (...) [apresentam-se] como critério de diferenciação individual (...) (FERREIRA, Op. Cit.: 474).

Para ESPINOSA, a única maneira de se conhecer algo verdadeiramente é “*conhecer pela causa*” e, portanto, se faz fundamental a consciência da causa primeira de nossos desejos, pois, segundo ele, os desejos impulsionam nossas ações, tendo a alegria e a tristeza o papel de direcionar o movimento iniciado, podendo ser em direção ao incremento ou diminuição de nossa potência de ação (COSTA-PINTO, 2003.).

A busca pela mudança de comportamentos, valores, conhecimentos e atitudes, é cultivada através de, e, para um ideal eco-

lógico, que leve à construção não apenas de uma nova sociedade, mas também de um novo sujeito, que se vê como parte dessa mudança na sociedade. É também uma revolução de corpo e alma/mente, uma reconstrução do mundo incluindo os estilos de vida pessoal e coletiva (COATI, 2006).

É importante lembrar que, para ESPINOSA, “*ser livre não significa fazer o que se quer no momento em que se quer, e sim empreender de maneira responsável e consciente ações coletivas*” (SANTOS e COSTA-PINTO, 2005:299).

ESPINOSA “*nos diz ainda, que o papel do bom governo não é o de garantir a justiça e a equidade, mas sim o de garantir a expressão da potência de todos, pois uma vez que estar potente é realizar ações coletivas tendo um entendimento adequado das causas de nossos sentimentos, a justiça e a equidade são uma consequência da expressão das potências individuais*” (COSTA-PINTO, 2010: 5).

Práticas educadoras construídas a partir de bons encontros possibilitam aos sujeitos envolvidos compartilhar suas experiências e são promotoras do incremento da potência de ação, neste sentido espinosano do termo, exigindo o envolvimento dialógico (BOHM, 2005), comprometido com a sustentabilidade do processo. Essa sustentabilidade está relacionada com a construção de novos valores, no plano in-

dividual e coletivo, estimulando uma reflexão geradora de conhecimentos, sobre si próprio, sobre o mundo e sobre a relação com o outro, seja este outro uma pessoa, um objeto ou qualquer ser vivo. Sendo, para ESPINOSA, felicidade a própria liberdade de pensar e agir por si próprio a partir da compreensão da origem/causa dos sentimentos/afetos que nos mobilizam.

FELICIDADE.

Uma difícil conceituação

Apesar da temática da “felicidade” estar presente nas discussões e reflexões da racionalidade ocidental desde a Grécia antiga, até os dias atuais não foi construído um consenso acadêmico sobre o seu significado. Segundo GIANNETTI (2002), a ideia de felicidade encerra pelo menos três condições relevantes: ser consequência de um fato concreto que aumentou o nível de satisfação de uma pessoa por um determinado tempo; a satisfação ocorrente em um determinado espaço de tempo e sem a ocorrência de fatos conscientes que levem alguém a isso; e o resultado de uma avaliação global sobre as condições de vida de uma determinada pessoa. As duas primeiras são estados transitórios e, portanto, levam ao sentimento de “estar feliz”. Já a terceira remete a uma condição de vida e, assim, ao sentimento de “ser feliz”.

O nível mais básico de felicidade, relacionado ao prazer material, é abordado por COSTA (2004: 161) como uma “redefinição em nossos ideais de felicidade”, agora centralizada no significado do corpo, pois a sociedade midiática transformou a vida dos ricos e famosos em algo a ser admirado e imitado e absolutamente dependente da presença do outro, como fonte de estímulo e excitação. Ainda nessa esfera, ARGYLE E MARTIN (1991) relatam que as sete principais causas de prazer são: contato social com amigos ou outros em relações próximas; atividade sexual; sucesso e conquista; atividade física, exercício e esportes; natureza, leitura e música; comida e bebidas; álcool. A satisfação, por sua vez, possui sua principal fonte na satisfação objetiva, que não possui ainda medidas diretas, mas que é explicada por teorias cognitivas, como a teoria da comparação (com os outros) e a teoria da adaptação (nos tornamos adaptados a um determinado tipo de situação e, portanto, necessitamos de aumento nos estímulos).

O valor do prazer na felicidade tem sido tema para outros psicólogos e psiquiatras nos últimos anos. SELIGMAN et al. (2005) apontam três componentes essenciais, mas que são individualmente incapazes de assegurar a felicidade: o prazer (ou emoções positivas), o engajamento e o significado. O prazer, embora presente, é consequência do engajamento e do significado. O engajamento é o envolvimento em qualquer atividade que traz prazer. Já o signi-

ficado, o sentimento de pertencimento a algo que faça sentido além do material, eleva a felicidade a um outro patamar.

Anteriormente, VEENHOVEN (1991a) buscou conceituar “felicidade”, mas diante da grande variedade de significados atribuídos à palavra, por falta de disciplina conceitual e também por implicações ideológicas ve-ladas na discussão que figuravam na época, tentou propor “felicidade” como o “*grau ao qual um indivíduo julga a qualidade geral de sua vida favoravelmente*”. DIENER (et al. 1991) associaram felicidade à frequência de afetos positivos e ausência de afetos negativos, que ARGYLE E MARTIN (1991) exemplificaram como depressão e ansiedade. Já CSIKSZENTMIHALYI E WONG (1991), abordaram o conceito a partir de duas dimensões interconectadas, a dimensão da peculiaridade, que seria uma disposição permanente do indivíduo de experimentar o bem-estar independentemente de condições externas e a dimensão do estado ou uma experiência subjetiva transitória em resposta a eventos momentâneos ou condições do ambiente.

VEENHOVEN (2010) concluiu que os seres humanos avaliam a qualidade de sua vida baseados em experiência afetiva, que está ligada a uma gratificação das necessidades humanas universais e em comparação cognitiva, que é moldada pelos padrões culturais de bem-estar. As condições para a felicidade parecem ser muito semelhantes em todo o mundo, e por isso são as conseqüências da apreciação ou não da vida.

Conclui também que há maior variação cultural na avaliação da felicidade e nas crenças sobre as condições para a felicidade e que a maior variação encontrada está no quanto as pessoas se consideram felizes.

SELIGMAN et al. (Op. Cit.), estudando a durabilidade do bem-estar psicológico em 40 países com significativas diferenças culturais, chegaram ao que é considerado essencial a cada cultura e concluíram que algumas virtudes estão onipresentes nas diferentes culturas estudadas. São elas: sabedoria/conhecimento, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência, que por sua vez desdobram-se em mais 24 características às quais chamam de força de caráter. Estas virtudes/forças de caráter encontram-se descritas no Manual “Vivendo Valores” (BRAHMA KUMARIS, 1995) preparado na ocasião das comemorações dos 50 anos da ONU, como sendo essenciais à construção de uma cultura de paz. A referida obra propõe uma universalidade desses valores essenciais vindos da convergência de diferentes visões de mundo acessados em levantamento realizado em diversos países dos diferentes continentes. Essa abordagem vem ao encontro da busca intensa por significados e respostas às inquietações humanas da sociedade contemporânea ocidental, cuja receptividade crescente tem promovido intensa troca cultural e espiritual com o Oriente.

Felicidade: encontro de saberes para construção política

No atual contexto social, em que há uma preocupação cada vez maior com as consequências ambientais da atividade humana pós-industrial, surgem alternativas na busca de indicadores de qualidade de vida global, como a do reino budista do Butão que propõe-se a orientar o desenvolvimento sustentável concretamente a partir de questões subjetivas, mas transformadas em vários parâmetros mensuráveis e cruzados para se chegar ao índice chamado Felicidade Interna Bruta ou FIB (tradução de Gross National Happiness ou GNH). Os parâmetros são um conjunto de indicadores contidos em nove dimensões: bem-estar psicológico, uso do tempo, saúde, educação, diversidade e resiliência cultural, boa governança, vitalidade comunitária, diversidade e resiliência ecológica e padrão de vida para o desenvolvimento holístico. No Brasil há certa mobilização em direção ao indicador, que no entanto carece de estudos e pesquisas de fundamentação e validação.

O *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress* (STIGLITZ-SEN-FITOUSSI, 2009), um relatório solicitado pelo governo francês de SARKOZY aos laureados com o Nobel de Economia, incluiu o conceito de “felicidade” na busca de indicadores.

Um aspecto que contribui para facilitar a implementação desse tipo de indicador complexo é o crescimento de grupos filosófico-religiosos que trazem no centro de diferentes discursos uma educação voltada para fins pacíficos, para o incentivo e divulgação de atitudes realmente sustentáveis, ações humanitárias e para a valorização de saberes tradicionais. Dentre as inúmeras tendências em fortalecimento, sejam vindas da Índia, China ou Japão, a grande maioria centra-se na educação de valores e construção de uma cultura de paz universal.

No diálogo entre ocidente e oriente é importante a influência que o pensador indiano Jiddu KRISHNAMURTI teve no trabalho do físico David BOHM (PEAT, 1996), cuja repercussão no meio científico, permitiu que o místico indu se notabilizasse pela maneira despojada e desprovida de teor cultural, proselitismo, negando religiões institucionalizadas e o método enquanto agente limitador do potencial humano, acessando-nos uma síntese da busca do Ser.

Para KRISHNAMURTI³ *“a suprema felicidade - não a oriunda do prazer, mas a que promana dessa quietude interior que é a segurança da tranquilidade, a realização da inteireza. Em tal estado não existe progresso, mas sim realização continua, na qual todos os problemas, toda as complexidades se*

3 KRISHNAMURTI, J. Sobre a Felicidade. Disponível em: <<http://www.krishnamurti.org.br/?q=node/186>>. Acesso 12 dez. 2009.

esvaeecem. Essa verdade, essa integridade interna, existe em todas as coisas; em todo o ser humano; e essa realidade interna jamais está ausente no que é mínimo como também jamais se exaure no que é máximo. (...). Para mim a realização desta verdade é a finalidade do homem”.

Aqui, o sujeito encontra sua paz interior percebendo-se no todo, numa identidade atemporal, onde ele é único. O diálogo transforma-se em silêncio preenchido de significado, no qual se fundem, embora conscientes de que são distintos e se sustentam simultaneamente na criação coletiva de mútua apreciação. KRISHNAMURTI (2009) pontua que para ocorrer a transformação, uma grande quantidade de energia é necessária. Essa energia torna-se disponível e é liberada quando o observador torna-se o observado, para além das palavras, na apreciação genuína criada pelo silêncio unificador, quando há conexão de olhares, conectividade profunda entre seres. Como nessa consciência não há conflito, grande quantidade de energia torna-se disponível e com esta energia criativa aumenta-se a potência de ação, o potencial humano manifesto. Nasce a possibilidade real de uma transformação sustentável, porque está centrada na percepção consciente do sujeito que assume a si próprio como “sendo a mudança que quer ver no mundo” célebre frase de GANDHI.

Considerações finais

A busca de uma identidade planetária desenrola-se numa síntese-integrativa da multiplicidade cultural, por meio de uma ponte dialógica e da resignificação de conceitos, onde os sujeitos desvendam-se em suas identidades individuais, reconhecendo-se no espectro identitário coletivo, nas identidades locais, regionais e na identidade planetária, sendo todas intrínsecas ao pensar/agir.

O caminho percorrido nesta busca lembra a poesia Mar SALGADO, de Fernando PESSOA, que narra a trajetória do viajante português ao deixar o Velho Mundo (o conhecido) e atravessar o oceano (o desconhecido obstáculo), enfrentando desafios e perigos. No fim da jornada, ele se depara não apenas com um novo mundo (o desconhecido atraente) mas, depois de muito sofrer, encontra-se a si mesmo:

*Com duas mãos –o Ato e o Destino–
Desvendamos. No mesmo gesto, ao céu
Uma ergue o fecho trêmulo e divino
E a outra afasta o véu.*

*Fosse a hora que haver ou a que havia
A mão que ao Ocidente o véu rasgou
Foi a alma a Ciência e corpo a Ousadia
Da mão que desvendou.
(...)*

*Os Deuses da tormenta e os gigantes da terra
Suspendem de repente o ódio da sua guerra
E pasmam. Pelo vale onde se ascende aos céus*

Surge um silêncio, e vai, da névoa ondeando os véus,
Primeiro um movimento e depois um assombro.
Ladeiam-no, ao durar, os medos, ombro a ombro,
E ao longe o rastro ruge em nuvens e clarões.
(...)
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Chegando aqui, o “velho europeu” refresca-se nas águas límpidas deste novo mundo, embrenha-se na mata, alimenta-se da cultura nativa e da importada africana, gerando dentre outros, o sabor caipira, do qual somos degustadores antropofágicos.

“Antes de os portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade”: seriam a simplicidade e a tranquilidade presentes na alma caipira, resquícios da felicidade pontuada por Oswald de ANDRADE (1928)?

Numa atmosfera intensa de reflexão, com a busca sincera de soluções internas que se convertam em ações, encerramos com mais perguntas do que respostas, lembrando que Érico VERÍSSIMO também nos convida a “fazer pausas para olhar os lírios do campo e as aves do céu”. O escritor lembra-nos que “há na terra um grande trabalho a realizar”, que “é tarefa para seres fortes, para corações corajosos”, diante da qual “não podemos cruzar os braços”. Essas

pausas (auto-conhecimento) podem nos indicar a importância da observação e reflexão (diálogo interno), para que por meio delas possamos encontrar nossa ligação com o ambiente (a Natureza e o Outro) e assim, ao nos identificarmos com ele, reavaliarmos nossas atitudes (potencializando ações) e quiçá transformá-las, partindo de nós, das comunidades à totalidade. Assim poderemos um dia saber/sentir o amplo e pleno significado da Felicidade.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, A. W. B. (2007): “Apresentação” em SHIRAISHI NETO, Joaquim (org.), *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil*. Manaus: UEA.
- (2008): *Antropologia dos arquivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8 / FUA, 2008.
- ANDRADE, O. (1928): “Manifesto Antropófago”, em *Revista de Antropofagia*, Ano 1, No. 1. [Acesso em 18 maio de 2010: <http://www.lumiarte.com/luardeoutono/oswald/manifantropof.html>]
- ARGYLE, M.; MARTIN, M (1991): “The psychological causes of happiness” em STRACK, F; ARGYLE, M; SCHWARZ, N., *Subjective well-being: an interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon.
- AVANZI, M. R. e MALAGODI, M. A. S. (2005): “Comunidades interpretativas” em FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.), *Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA.
- BAUMAN, Z. (2001): *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- (2003): *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- (2005): *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J.Zahar Editor.
- BOHM, D. (2005): *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena.
- BRIANEZI, T. (2007): “A reforma agrária ecológica na Floresta Nacional de Tefé. Somanlu” em *Revista de Estudos Amazônicos*, ano 7, nº 1, jan./jun.

- BUBER, M. (1974): *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- CARVALHO, I. C. M. (2004): *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez.
- CASTELLS, M. (2007): *A era da informação: economia sociedade e cultura. Volume I: A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- (1999): "O "verdejar" do ser: o movimento ambientalista" em *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- COATI, A. P. (2006): *Envolvimento de Jovens em Processos Grupais de Educação Ambiental: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior Luiz de Queiroz/ Universidade de São Paulo. Piracicaba.
- COSTA, J. F (2004): *O vestígio e a aura de corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond.
- COSTA-PINTO, A. B (2003): *Em busca da Potência de Ação: Educação Ambiental e Participação na agricultura caieira no interior da Área de Proteção Ambiental de Ilha Comprida, SP*. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Ciência Ambiental / Universidade de São Paulo.
- (2010): *Potência de Agir, Educação Ambiental e Política Pública: uma análise da experiência do Coletivo Educador Ambiental de Campinas*. Relatório de qualificação (Doutorado). Programa de pós-graduação em Ciência Ambiental / Universidade de São Paulo.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; WONG, M.(1991): "The situational and personal correlates of happiness: a cross-national comparison" em STRACK, F; ARGYLE, M; SCHWARZ, N. *Subjective well-being: an interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon.
- DIEGUES, A. C. (1996): "Populações tradicionais: conceitos e ambiguidades" em *Mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec.
- DIENER, E.; SANDVIK, E. PAVOT, W. (1991): "Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect" em STRACK, F; ARGYLE, M; SCHWARZ, N. *Subjective well-being: an interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon.
- DURKHEIM, E. (2008). *Da Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes. 483 p.
- FELICIDADE INTERNA BRUTA (FIB). [Acessado em 05/10/2009: <http://www.felicidadeinternabruta.org.br/>]
- FERREIRA, M. L. R. (1997): *A dinâmica da razão na filosofia de Espinosa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- FREIRE, P. (1996): *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GIANETTI, E. (2002): *Felicidade: diálogos sobre o bem-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GIDDENS, A. (2002): *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- GONÇALVES, C. S.; WOLFF, J. R.; ALMEIDA, W. C (1998): *Lições de Psicodrama*. São Paulo: Agora.
- GUIMARÃES, M. (1995): *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papyrus.
- GUSFIELD, J. R (1975): *Community: a critical response*. New York: Harper & Row Publications.
- HEIDEMANN, F. G. (2009): "Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento" em HEIDEMANN, F.G., SALM, J.F. (Orgs). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: UNB.
- ISAACS, W.N (1993): "Taking flight: dialogue, collective thinking and organizational learning" em *Organizational Dynamics*, Vol. 22, Issue 2, Autumn.
- KRISHNAMURTI, J.: *Sobre a Felicidade*. [Acesso 12 dez. 2009: <http://www.krishnamurti.org.br/?q=node/186>]
- LATOUR, B. (2004): *Políticas da natureza, como fazer ciência na democracia*. São Paulo: Edusc.
- LEFF, E (2002): "Limites y desafios de la dominación hegemônica" em CECEÑA, A.E. & SADER, E. (comps). *La guerra infinita: hegemonia y terror mundial*. Buenos Aires: CLACSO.
- LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. (2004): *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.
- MILLS, C. W. (1965): *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MORENO, J. L. (1984): *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus.
- MORIN, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- ORGANIZAÇÃO BRAHMA KUMARIS (1995): *Vivendo Valores. Um Manual*. Brahma Kumaris: São Paulo.
- ORTIZ, R. (2006): *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense.

- PEAT, D.(1996): *Infinite Potential. The Life and Times of David Bohm*. Addison: Wesley Publishing Company.
- PORTUGAL, S. (2008): *Educação ambiental na escola pública: sua contribuição ao processo de construção participativa de uma cultura emancipatória*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.
- SÁ, L.M. (2005): “Pertencimento” em FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental.
- SANTOS, B.S (2007): *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B.S (org.) (2003): *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SANTOS, C. e COSTA-PINTO, A. B. (2005): “Potência de Ação” em FERRARO JÚNIOR, Luis & SORRENTINO, Marcos (orgs). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental.
- SANTOS, M. (2004): *A natureza do espaço: técnica e tempo razão e emoção*. São Paulo: Edusp.
- SAWAIA, B. (2001): “Participação Social e Subjetividade” em SORRENTINO, M. (coord.). *Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP.
- SCHEIN, E.H (1993): “On dialogue, culture and organizational learning” em *Organizational Dynamics*, Vol. 22 (2).
- SELIGMAN, M. E.P.; S., Tracy A.; PARK, N. and PETERSON, C. (2005): “Positive psychology progress. Empirical validation of interventions” em *American Psychologist* Volume 60.
- SORRENTINO, M. e NASCIMENTO, E. P. (2010): “Universidade e políticas públicas de educação ambiental. Viçosa” em *Revista Educação em Foco*, no prelo.
- SORRENTINO, M, PORTUGAL, S. E VIEZZER, M. (2010): “Educação Ambiental de Jovens e Adultos” em EAJA, *A Educação de Jovens e Adultos à Luz do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. La Piragua, Montevideo: CEAAL.
- SPINOZA, B. (2007): *Ética/SPINOZA*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- STIGLITZ, J. SEN, A. and FITOUSSI (2009): *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Paris. [Acessado em 10 de Junho de 2010 www.stiglitz-sen-fitoussi.fr]
- UNDP (1999): *Human development report*. New York/Oxford: Oxford Univesity.
- TASSARA, E. e ARDANS, O. (2005): “Intervenção psicossocial” em FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental.
- TÖNNIES, F. (2002): *Communit and Society*. Nova Iorque: Dove Publication.
- VEENHOVEN, R. (1991a): “Questions on happiness: classical topics, modern answers, blind spots” em STRACK, F; ARGYLE, M; SCHWARZ, N. *Subjective well-being: an interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon.
- (1991b): “Is happiness relative?” em *Social indicators research*, nº 24. pp. 1- 34.
- (2010): “How universal is happiness?” em DIENER, E.; HELLIWELL, J.; KAHNEMAN, D. (Eds.), *International Differences in Well-Being*. New York: Oxford University Press.
- VERÍSSIMO, E. (2005). *Olhai os lírios do campo*. São Paulo: Cia das letras.



Illa do Fogo

© CEIDA