

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA
AMBIENTAL**



**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEP^{TO} DE FILOSOFIA**



ALESSANDRA BUONAVOGLIA COSTA-PINTO

**POTÊNCIA DE AGIR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: APROXIMAÇÕES A
PARTIR DE UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO COLETIVO EDUCADOR
AMBIENTAL DE CAMPINAS (COEDUCA) SP/BRASIL**

**SÃO PAULO
- 2012 -**

ALESSANDRA BUONAVOGLIA COSTA-PINTO

**POTÊNCIA DE AGIR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: APROXIMAÇÕES A
PARTIR DE UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO COLETIVO EDUCADOR
AMBIENTAL DE CAMPINAS (COEDUCA) SP/BRASIL.**

TEXTO APRESENTADO AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA AMBIENTAL
(PROCAM) DA UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO (USP) E PARA O DEPT^O DE
FILOSOFIA DA FACULDADE DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE DE LISBOA (FLUL) PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA EM
CIÊNCIA AMBIENTAL E DOUTORA EM
FILOSOFIA DA NATUREZA E DO AMBIENTE,
RESPECTIVAMENTE.

ORIENTADORES:

PROF. DR. MARCOS SORRENTINO (PROCAM/USP)
PROF^A. DR^A. MARIA LUÍSA RIBEIRO FERREIRA (FLUL)

VERSÃO CORRIGIDA

(VERSÃO ORIGINAL DISPONÍVEL NA BIBLIOTECA DO IEE/PROCAM E NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESE E DISSERTAÇÕES DA USP)

SÃO PAULO
- 2012 -

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

Costa-Pinto, Alessandra Buonavoglia .

Potência de agir e educação ambiental: aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil. / Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto; orientadores Marcos Sorrentino, Maria Luísa Ribeiro Ferreira. – São Paulo: Lisboa, 2012.

164 f . : il.; 30cm.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental ,
Universidade de São Paulo : Departamento de Filosofia da Faculdade de
Letras , Universidade de Lisboa , 2012.

1. Educação ambiental 2. Políticas públicas 3. Sustentabilidade I.
Título.

AGRADECIMENTOS

Ao PROCAM/USP e ao Dep¹⁰ de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, por terem acolhido esta pesquisa e possibilitado seu desenvolvimento; aos seus funcionários, em especial Luciano (USP); D. Arlete e Dr. Ricardo Reis (ambos da FLUL); pela atenção;

À CAPES, por ter apoiado financeiramente este estudo tanto no Brasil como em Lisboa;

Aos meus queridos orientadores Prof. Dr. Marcos Sorrentino e Prof^a Dr^a Maria Luísa Ribeiro Ferreira, pela amizade, dedicação e compromisso ao longo desta jornada;

À Prof^a Dr^a Eda Tassara e Prof. Dr. Marcos Ferreira de Paula, pelas valiosas considerações feitas durante o exame de qualificação que muito contribuíram para a lapidação deste trabalho;

Ao Centro de Filosofia da UL, na pessoa de seus investigadores, estagiários e funcionários, pelo apoio, em especial às secretárias Carla Alexandra e Filipa Seabra e ao seu ex-diretor Prof. Dr. Leonel Ribeiro dos Santos.

Ao Prof. Dr. Viriato Soromenho-Marquez (UL), pelas interlocuções que me fizeram refletir a respeito de meus estudos de doutoramento;

Aos membros do COEDUCA, pelas ricas trocas intelectuais e afetivas que possibilitaram aprendizados que contribuíram para um amadurecimento pessoal e profissional recíproco;

A todo o pessoal da OCA, pelas boas trocas que estimularam e contribuíram com este trabalho;

A Guilherme Costa Pinto e Marília Bueno, pelo apoio constante, nos momentos de calma e de adversidades;

Aos tios Cristina e Marcelo pelo generoso carinho e apoio de sempre;

Às amigas Sá e Analu por se fazerem sempre presentes ao longo das últimas décadas, de modo a termos mantido a cumplicidade nas curvas e contra-curvas da vida;

Aos amigos do Brasil: Lu Ruiz, Alê Freire, Vera Gorron, Ermelinda, Cleide, Marina Moreto, Ana Tereza, Edu Pereira Batista, Paulinha, à turma do “Balaio de Gato”, Puebla, Andrea

Quirino, por tudo o que foi compartilhado, para o que não há palavras de descrevam ou qualifiquem;

À Roberta Siqueira e Renato Batisteli, pela espontaneidade, carinho, alegria e generosidade... amigos, gratidão é para sempre!

À Debora Midori, Paulo Margalho, Toninho, Henriqueta, Miguel Teles, Maria Aurindo, Altino Rasteiro, Inês Ascenso, Filipa Igrejas, Klaas Kleber, Rita e Gabriel, Érica Tukka, Esdras Vigiano, Rê e Rô pelas vivências compartilhadas que trouxeram alegria à minha estadia em Lisboa;

A tod@s os amig@s da UL, pelas boas reflexões, prazeres e aflições existências e acadêmicas compartilhadas - não cito nomes para não correr o risco de esquecer alguém... vocês se identificam aqui, pois não?

Aos outr@s amig@s de Lisboa e do Brasil, por terem, mais de perto ou mais de longe, participado da minha vida. Agradeço pelas vivências e aprendizados conjuntos... mais uma vez não citarei nomes para evitar esquecimentos, contudo, é suposto que vocês aqui se reconheçam...

Pedro, João e Diogo por umas das vivências mais importantes da minha vida...

À Julieta, Vuvuzela, Lurdinhas, Pandinha, Míau, Romeu e Yôda pela boa companhia...

“Meu caro Spinoza,

Estou lendo agora um livro sobre sua filosofia - Spinoza et l'imaginaire, que me tem agradado muito. Há inumeráveis livros eruditos sobre sua filosofia, tantas leituras diferentes, interpretações contraditórias de seu pensamento, as vezes até irritantes, que prefiro ir à fonte de seus próprios escritos, procurando entendê-los segundo minhas intuições. Permito-me essa liberdade, como permito-me a liberdade de escrever-lhe (...)

Você distingue na dinâmica da psique, entre tantas outras coisas que seu olho de longo alcance percebeu, diferentes tipos de configuração de imagens.

Vou enumerá-las para tê-las bem presentes diante de mim:

a) Imagens configuradas em decorrência de perturbações do corpo, isto é, febre e outras alterações orgânicas; essas são imagens rudimentares e desconexas;

b) Imagens das coisas exteriores, percebidas graças às modificações que essas coisas exercem sobre o próprio corpo daquele que as observa. Portanto a percepção não é uma reprodução, um clichê da coisa percebida (...). Já aqui você faz um grande avanço, pois concede ao observador importância de relevo face aos objetos percebidos, coisa que ainda hoje muitos psicólogos não conseguem assimilar;

c) Ideias imaginativas ou imaginações do espírito, criadas por faculdade própria da psique: o poder de imaginar em toda liberdade, independente de imposições exteriores (...).

A elaboração do imaginário seria comparável à elaboração do pensamento racional, sem lhe ser, entretanto, idêntica; imaginário e pensamento racional possuindo cada um sua ordem e sua produtividade peculiares. (...)

O imaginário seria perfeitamente legítimo, gozando da liberdade de encadear, segundo sua ordem própria, as imagens que configura. Apenas uma restrição você lhe faz: o espírito não erra pelo fato de imaginar, mas se assume nas imaginações como algo realmente existente no mundo exterior.

É aqui que vem se inserir muito daquilo que acontece nos estados do ser chamados loucura. Imagens visualizadas no mundo interno apresentam-se com força tão convincente, que dominam o indivíduo seja pelo terror ou pelo deslumbramento (...)

Evidentemente você jamais cogitou em substituir o real pelo imaginário. Creio que não fiz qualquer confusão! Compreendo que a ordem do imaginário e a alta ordem do pensamento racional são diferentes. E também que o imaginário não seria redutível a termos racionais. Aí está o nervo da questão. (...). (Nise da Silveira, 1999 – Cartas à Spinoza)

Resumo

COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia. **Potência de Agir e Educação Ambiental: aproximações a partir de uma análise da experiência do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil**, 2012. 164f. Tese de doutorado – Programa de pós-graduação em Ciência Ambiental (PROCAM), Universidade de São Paulo & Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2012.

Esta pesquisa busca trazer subsídios para a construção teórico-metodológica da Educação Ambiental a partir da aproximação do pensamento de Espinosa, em especial o conceito de potência de agir do filósofo, da experiência educativa deflagrada pelo Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA)/SP/Brasil, que se pautou pela Política Pública de Coletivos Educadores do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente brasileiro (DEA/MMA). A investigação foi desenvolvida com o uso de elementos da pesquisa qualitativa e procedimentos do estudo de caso. Buscou-se identificar elementos do processo educativo socioambiental supracitado que convergissem com o conceito de potência espinosano, de modo a contribuir com a edificação de processos formativos de educadores ambientais que possibilitem um aumento da potência de indivíduos e grupos 'pré-ocupados' com a sustentabilidade local, regional e planetária.

Palavras-chave: Potência de Agir, Espinosa, Educação Ambiental, Coletivos Educadores, Política Pública de Educação Ambiental.

Abstract

COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia. *Potency of Action and Environmental Education: approaches from an analysis the experience of Environmental Educator Collective of Campinas (COEDUCA) - SP/Brazil*, 2012. 164f. PhD Thesis - Environmental Science Post graduation Program (PROCAM), University of Sao Paulo & Philosophy Department of the Lisbon University Letters Department, 2012.

This research seeks to provide subsidies for the theoretical and methodological construction of Environmental Education, towards the approach to the Spinoza's thought, especially the philosopher *potency of action* concept, triggered by the educational experience of the Environmental Educator Collective of Campinas (COEDUCA) - SP/Brazil, which was guided by the Public Policy of Educator Collective of the Environmental Education Department of the Brazilian Environment Ministerial (DEA/MMA). The investigation was developed with elements of qualitative research and case study procedures. There was an intention of identify elements of the socialenvironmental educational process mentioned above, that could converge with the Spinoza's concept of *potency*, in order to contribute to the edification of the formative processes of environmental educators, that could increase individuals and groups *potency* 'pre-occupied' with local, regional and global sustainability.

Keywords: *Potency of Action*, Spinoza, Environmental Education, *Educators Collective*, Environment Education Public Policy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Ap - apêndice

Ax - axioma

Cap - capítulo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Coletivo Educador

CL – Coletivo Local de ação socioeducativa

COEDUCA – Coletivo Educador Ambiental de Campinas

Cor - corolário

DEA – Departamento de Educação Ambiental

Dem - demonstração

E – Obra *Ética* de Espinosa

EA – educação ambiental

Esc - escólio

Exp – explicação

FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

IC – Item de Cardápio

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

PAP – Pessoas que aprendem participando em grupos de pesquisa-ação-participante

PPP – Plano Político Pedagógico

PROFEA – Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

Prop - proposição

SEMA – Secretaria Especial do Meio Ambiente

TCI – Tratado da Correção do Intelecto

TP – Tratado Político

TTP – Tratado Teológico-Político

UL – Universidade de Lisboa

UNICAMP- Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

<i>APRESENTAÇÃO</i>	<i>12</i>
<i>CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOBRE O MÉTODO DA PESQUISA.</i>	<i>23</i>
<i>1.1 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</i>	<i>24</i>
<i>1.2 O MÉTODO DA PESQUISA</i>	<i>27</i>
<i>1.2.1 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS</i>	<i>30</i>
<i>CAPÍTULO 2 – COLETIVOS EDUCADORES COMO POLÍTICA PÚBLICA</i>	<i>34</i>
<i>2.1 CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA DOS COLETIVOS EDUCADORES</i>	<i>35</i>
<i>2.2 ESTRATÉGIA DO DEA/MMA NO FOMENTO DE COLETIVOS EDUCADORES NO PAÍS</i>	<i>41</i>
<i>CAPÍTULO 3 – COLETIVO EDUCADOR AMBIENTAL DE CAMPINAS (COEDUCA)</i>	<i>43</i>
<i>3.1 COLETIVOS EDUCADORES</i>	<i>44</i>
<i>3.2 PERCURSO DO COEDUCA</i>	<i>47</i>
<i>3.2.1 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO COEDUCA</i>	<i>48</i>

3.2.2 ESTRATÉGIA EDUCATIVA DO COEDUCA	53
3.2.2.1 ELABORAÇÃO DO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO	54
3.2.2.2 PROCESSO DE SELEÇÃO DOS FUTUROS PAP3	55
3.2.2.3 PROCESSO FORMATIVO DE PAP3	57
3.2.3 ITENS DE CARDÁPIO DE APRENDIZAGEM (ICs).	61
3.2.3.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CARDÁPIO DE APRENDIZAGEM	64
3.2.4. ARTICULADORES E O PROCESSO FORMATIVO	65
3.3 PENSANDO A DINÂMICA INTERNA DE PARTICIPAÇÃO DO COEDUCA PAP2	67
CAPÍTULO 4 – ALGUNS ELEMENTOS DO PENSAMENTO ESPINOSANO	73
4.1 CONHECENDO ESPINOSA: O PONTO DE PARTIDA	76
4.2 SOBRE POTÊNCIA DE AGIR	79
4.3 OS ENCONTROS E A POTÊNCIA	84
4.4 DA IMAGINAÇÃO À RAZÃO: AS NOÇÕES COMUNS	88
4.5 GÊNEROS DE CONHECIMENTO	92
4.6 FELICIDADE E POTÊNCIA	95
4.7 LIBERDADE E POTÊNCIA	98
4.8 UM PANORAMA DO PENSAMENTO POLÍTICO EM ESPINOSA	100

<i>4.9 ALGUMAS CONSIDERAÇÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POTÊNCIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL</i>	<i>104</i>
<i>CAPÍTULO 5 – COEDUCA E POTÊNCIA</i>	<i>109</i>
<i>5.1 DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA POTÊNCIA E O COEDUCA</i>	<i>111</i>
<i>5.2 DIMENSÃO INDIVIDUAL DA POTÊNCIA E O COEDUCA</i>	<i>123</i>
<i>5.2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE, CARDÁPIO DE APRENDIZAGEM E POTÊNCIA DE AGIR</i>	<i>125</i>
<i>5.2.2 PAP2: ARTICULADORES E POTÊNCIA</i>	<i>131</i>
<i>CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	<i>135</i>
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>149</i>
<i>ANEXOS – UM POUCO DE HISTÓRIA: ESPINOSA E SEU TEMPO</i>	<i>161</i>

APRESENTAÇÃO

“Comecei a estudar seus livros [Espinosa], não sistematizadamente, mas como dileitante, dileitante no sentido de gostar, de sentir fascínio por aquilo de que a pessoa se ocupa. Não levemente, ao contrário, muito a sério e como muito prazer (diletto).” (Nise da Silveira¹ – Cartas a Spinoza, 1999:52)

Aspectos ligados às mobilizações coletivas, que têm por objetivo o enfrentamento de problemas socioambientais cotidianos, têm me interessado ao longo dos últimos anos.

Quando do desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, com comunidades no Vale do Ribeira/SP/Brasil, pude ter clareza que a forma como as pessoas olham, sentem e entendem o mundo também é algo determinante no que tange a qualidade de suas próprias vidas. Foi neste período que conheci o pensamento de Espinosa.

No início do mestrado, meu orientador na USP, também à época, o Prof. Dr. Marcos Sorrentino sugeriu-me a leitura de Espinosa para pensar a questão da participação, pois meu trabalho girava em torno da ressignificação de práticas culturais de ajuda mútua de uma comunidade caiçara² do Vale, tendo em vista a apreensão de elementos que pudessem constituir uma prática educativa que fomentasse uma cultura participativa, solidária e colaborativa.

Logo após este encontro, quando a ideia de estudar Espinosa passou a me acompanhar, caminhava pela USP e eis que me deparo com uma banca de livros usados. Imediatamente me aproximei, pois, em geral, não resisto a coisas usadas, sejam elas livros,

¹ Nise da Silveira, nasceu 1905 em Maceió/Alagoas. Psiquiatra que revolucionou o tratamento de doenças mentais no Brasil, humanizando-o, sendo a responsável pela introdução da psicologia junguiana no país. Criou, em 1946, a seção de Terapia Ocupacional no Centro Psiquiátrico D. Pedro II, o Museu Imagens do Inconsciente, em 1952, e, em 1956, a Casa das Palmeiras, todos no Rio de Janeiro. Profunda conhecedora do pensamento de Espinosa, “como ele uma contracorrente, empenhada no estudo dos signos, coloca-se ao lado dos mais eminentes estudiosos brasileiros, tais como Farias Brito, Alcântara Nogueira, Lívio Xavier, Marilena Chauí, entre outros” (Marco Lucchesi na Introdução do Livro de Nise ‘Cartas a Spinoza’).

² Comunidades de pescadores de parte das regiões sul e sudeste do território brasileiro são denominadas comunidades caiçaras em função de características culturais comuns e específicas.

discos de vinil, roupas, móveis, enfim, coisas de todo gênero. Gosto de bisbilhotar, no bom sentido da palavra. Sinto prazer em apreciar e desfrutar das ‘novidades’ que me são possibilitadas por outrem, mesmo que anônimo e desconhecido. É uma forma de compartilhar histórias, de estar em contato com objetos confeccionados em outra época, de apreciar concepções estéticas diferentes, de conhecer o uso de diversos materiais e, até mesmo, de fazer uma leitura crítica do momento presente, pois, muitas vezes, estas coisas que já pertenceram a outra pessoa, me fazem pensar no modo de vida atual, na descartabilidade de grande parte dos objetos de hoje e nos valores que esta descartabilidade materializa. O que acaba, por me remeter aos tipos de relações que as pessoas constroem entre si, tanto na esfera pública como na privada.

Voltando à banca de livros usados... Ao me aproximar dela, a primeira coisa que me saltou aos olhos foi um exemplar da coleção *Os Pensadores* com o título ‘Espinosa’, em letras quase garrafais, com uma gravura do filósofo na capa. O restante da banca desapareceu do meu campo de visão. Cheguei mais perto, peguei o livro, folhei o exemplar como um todo, fui abrindo páginas ao acaso e lendo trechos do texto. Constatei que Marilena Chauí havia feito a seleção de textos e parte das traduções apresentadas – o que conferiu credibilidade à fonte de informação. Mas, foi ao ler, na orelha da encadernação que tinha nas mãos o trecho da obra do filósofo que transcrevo abaixo, que o fechei e perguntei ao dono da banca: quanto custa? Tinha a certeza de ter encontrado um companheiro de caminhada para refletir a respeito de minhas preocupações, as relações humanas e seu reflexo na qualidade de vida de cada um e da coletividade.

“A experiência parece ensinar que, no interesse da paz e da concórdia, é conveniente que todo poder pertença a um só. Nenhum Estado, com efeito, permaneceu tanto tempo sem nenhuma alteração notável como o dos turcos e, em contrapartida, nenhuma cidade foi menos estável que as cidades populares ou democráticas, nem onde se tenham dado tantas sedições. Mas se a paz tem de possuir o nome de servidão, barbárie e solidão, nada há mais lamentável para o homem do que a paz. Entre pais e filhos há certamente mais disputas e discussões ásperas que entre senhores e escravos e, todavia, não é do interesse da família, nem do seu governo, que a autoridade paterna seja um domínio e que os filhos sejam como escravos. É, pois, a servidão, e não a paz, que requer que todo o poder esteja nas mãos de um só; tal como já dissemos, a paz não consiste na ausência de guerra, mas na união das almas, isto é, na concórdia” (Tratado Político).

Durante o mestrado, fui lendo os textos do filósofo de forma autodidata e sendo enredada pelo que conseguia depreender de suas colocações. Ao mesmo tempo em que suas ideias me ajudavam a pensar, implementar e analisar a intervenção educativa de minha pesquisa, remetiam-me a um processo de autoanálise. Um novo mundo parecia se abrir diante

de meus olhos, porém o mundo era o mesmo, o que estava se transformando era o ângulo do meu olhar sobre ele.

Após uma primeira etapa dessa pesquisa, tive a oportunidade de dialogar mais de perto com a Prof^a Dr^a Maria Luísa Ribeiro Ferreira – minha orientadora na UL e especialista em Espinosa -, quem eu já conhecia por meio de textos que li durante o mestrado. Tal diálogo intensificou-se quando de minha ida à Universidade de Lisboa, onde tive a possibilidade de assistir a algumas disciplinas ministradas por ela e de ter conversas referentes à tese. Tendo sido este momento importante, pois foi quando passei a ter hipótese de diálogo altamente qualificado e continuado, de modo a permitir-me pensar Espinosa de forma mais sistemática e não mais como autodidata sem formação em filosofia.

“As diferentes texturas da *Ética* permitem destacar uma variedade de ritmos, consoante valorizamos as definições, axiomas e postulados ou os prefácios, apêndices e escólios. Os primeiros são contidos e impressionam-nos quer pela densidade de conteúdos, quer pela complexidade dos conceitos que encerram. Os segundos permitem-nos respirar, pois esclarecem objetivos, explicam teorias e estabelecem ligações. Sem eles, o texto da obra manter-se-ia totalmente hermético” (Ferreira, 2003:193).

Os escritos de Espinosa permitem variadas interpretações, pois as entradas são múltiplas – ontológica, epistemológica, metafísica... -, como nos mostram e afirmam seus comentadores. A leitura destes textos exige um “esforço hemenêutico”, uma vez que estes foram escritos com o vocabulário do século XVII.

“Decerto, todos sofrem influência da época em que vivem. Seu vocabulário [Espinosa] bem o demonstra para desespero de seus leitores de hoje” (Silveira, 1999:25)

Espinosa nos apresenta seu método interpretativo, em 3 passos, no capítulo VII do *Tratado Teológico-Político*. O primeiro diz respeito ao conhecimento da língua em que o texto foi escrito originalmente. O segundo refere-se aos significados das proposições/afirmações, que devem ser extraídos do próprio texto, sendo importante apreender o que o texto *diz* literalmente. E, o terceiro, diz respeito à história, ou seja, se é necessário levar em conta a época e a língua originais para que se possa apreender o que o texto *quer dizer* – o que mostra se a história lhe é intrínseca ou extrínseca, ou seja, se o conhecimento histórico é fundamental ou não à sua compreensão.

Chauí (1999) reelabora estas considerações de forma esclarecedora:

“o vínculo entre língua e ideia é interior, de tal modo que para exprimir a *mesma* ideia em *outra* língua não é possível recorrer à tradução literal, mas é necessário (...)

habitar a outra língua como um todo e como maneira geral de falar e existir (pg 13)³. (...). O texto inteligível é aquele que mostra ao leitor seu próprio sentido porque lhe mostra o modo como seus conceitos estão sendo produzidos na e pela exposição discursiva, de sorte que o sentido das palavras e das ideias surja no movimento expositivo [permitindo que sua leitura seja compreensível em qualquer época, sendo assim, a história interna ao próprio texto]. O texto hieroglífico, pelo contrário, é aquele que encontra fora de si as condições para inteligibilidade [o que significa dizer que o conhecimento da história é fundamental para sua compreensão]” (pgs 17-18).

Os escritos sobre a obra de Espinosa aqui apresentados procuraram seguir o princípio da hermenêutica ao estilo espinosano⁴, para parafrasear Chauí (1999), uma vez que ele próprio considerava sua produção inteligível. Deste modo, realizei uma imersão em seus escritos, mas também lancei mão do auxílio de comentadores tanto para aprofundar minha compreensão, como para confirmar se as interpretações feitas não colidiam com o pensamento do filósofo.

“Meu caro Spinoza, você sabe que o estudo da Ética é difícil. Sem dúvida. Mas também é fascinante acompanhar o percurso labiríntico desse livro, uma proposição remetendo a outra muito anterior, o desdobramento para adiante nunca perdendo os fios que ficaram para trás; outras vezes, fazendo rápidos movimentos que levam a saltos de nível. Não há extravios a temer. Sente-se logo que sua mão é forte, seu pensamento seguro.” (Silveira, 1999:101)

Deste modo, eu, bióloga de formação - que fui, ao longo dos anos, caminhando pela educação através da atividade docente do ensino fundamental⁵ ao universitário, cheguei à filosofia e passei a realizar trabalhos educacionais na área ambiental buscando balizar minhas práticas pelas colocações espinosanas, humildemente, abracei o desafio proposto por Espinosa: o de ir trabalhando as ideias⁶ confusas no intento de torná-las claras, para que, deste modo, haja possibilidade de operar a libertação da escravidão das paixões tristes e, assim, atingir a beatitude/salvação, ou o terceiro gênero de conhecimento.

É imbuída da alegria pessoal que a leitura de Espinosa me proporciona que trago seu pensamento para o debate da Educação Ambiental, a fim de contribuir com sua construção teórico-metodológica.

“Se o caminho, conforme demonstrei, que conduz a isto parece muito árduo, ele pode, entretanto, ser encontrado. E deve ser certamente árduo aquilo que tão raramente se encontra. Pois se a salvação estivesse à mão e pudesse ser encontrada

³ Grifos de Chauí (1999). As obras de Espinosa foram escritas em latim e holandês.

⁴ Recorrer a outros trechos do mesmo texto ou a outros textos do mesmo autor para transpor obstáculos à interpretação.

⁵ Ensino fundamental no Brasil equivale ao ensino básico em Portugal.

⁶ Ideia em Espinosa tem um duplo registro – afetivo e cognitivo. Cf. mais a frente neste texto.

sem maior esforço, como explicar que ela seja negligenciada por quase todos? Mas tudo o que é precioso é tão difícil como raro” (EV; prop 42, esc)

Percorro este caminho sabendo que ainda há muito a aprender e muito a transformar. Uma vez que ele (o caminho) exige-nos, cotidianamente, estar atentos para nossos sentimentos/motivações, 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 ou 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. Residindo nesta compreensão genética dos afetos, a possibilidade de incremento de nossa potência, uma vez que esta última se manifesta através da alegria que sentimos em função do tipo de relacionamento que estabelecemos com o que nos cerca. Segundo Espinosa, o nosso pensamento é ele mesmo um afeto – passivo, se for determinado por causas externas, e ativo, se for determinado por causas internas a nós.

Os sentimentos são um tipo de pensamento confuso, mas são ideias que nos permitem conhecer o mundo a partir do estado do nosso corpo, a partir das sensações que as coisas nos causam - que variam de acordo com os valores socialmente estabelecidos pelas diferentes culturas, com nosso estado de saúde, idade, entre outros. Já as ideias verdadeiras são fruto de nossa reflexão sobre as coisas que conhecemos confusamente, de modo a permitir-nos conhecer as relações de causa e efeito que produziram essas coisas.

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 nos possibilita a realização de ações coletivas tendo um entendimento adequado das causas de nossos afetos, a justiça e a equidade são uma consequência da expressão das potências individuais. Deste modo, apresenta-se a inter-relação entre as dimensões metafísica (individual) e ético-política (coletiva) da potência.

“[A obra de Espinosa mostra que] o projeto filosófico, científico e tecnológico hegemônico no século XVII é uma operação ideológica para dissimular a crise constitutiva do capitalismo, operação apoiada nas ideias de transcendência (de Deus e do Estado), de hierarquia ontológica dos seres (e, portanto, das classes sociais), de finalismo ético-metafísico (as virtudes são modelos prévios que comandam de fora a ação humana, segundo a vontade de Deus e do monarca absoluto que representa a divindade na terra) e de dominação técnica da Natureza” (Chauí, 1994:11).

Deste modo, chegamos a esta pesquisa de doutoramento, a qual surgiu da sinergia entre meu desejo pessoal e profissional em aprofundar-me na compreensão do pensamento

espinosano, iniciada em minha dissertação de mestrado⁷, tendo em vista tanto meu aprimoramento pessoal como o fortalecimento da construção teórico-metodológica da Educação Ambiental e meu envolvimento, no componente Educação Ambiental (EA) do Projeto “Recuperação ambiental, participação e poder público: uma experiência em Campinas” (projeto Anhumas-FAPESP)⁸, pois o acompanhamento das atividades e a participação nas reuniões do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA) fizeram parte das ações desenvolvidas⁹.

De minha experiência anterior¹⁰ adveio a confirmação de que a conservação do meio ambiente, bem como a manutenção e/ou incremento da qualidade de vida da população, dependem de uma ação conjunta entre o poder público e a sociedade civil organizada, seja nas áreas rurais, seja nas áreas urbanas.

⁷ “Em busca da potência de ação: Educação Ambiental e Participação na agricultura caiçara no interior da Área de Proteção Ambiental de Ilha Comprida, SP” (processo FAPESP no 00/06371-0). Dissertação defendida no PROCAM – Programa de pós-graduação em Ciência Ambiental da USP em setembro de 2003. Nessa pesquisa, trabalhei junto a uma população caiçara a partir de uma intervenção educacional voltada à ressignificação de práticas culturais de ajuda mútua, buscando contribuir para a decodificação de elementos que pudessem propiciar uma cultura participativa. E assim, oferecer subsídios para o enfrentamento das lacunas de conhecimento no campo da EA a respeito de seus elementos fundantes. Desta forma, cheguei ao conceito espinosano de Potência de Ação. Foi possível depreender do estudo que a Potência de Ação é algo que está dentro do indivíduo (e/ou de um coletivo) e relaciona-se com o que está fora dele (no mundo) uma vez que pressupõe encontro, tem estreita relação com alegria, com o aprendizado de novos repertórios, com o conhecimento das regras e normas que circundam o sujeito, com a realização de ações desejadas e com a realização coletiva de trabalhos. Faz também parte de seu cerne a união do grupo que trabalha junto, assim como sua autonomia - liberdade de pensar e agir por conta própria. Outro resultado obtido foi a sugestão de alguns aspectos que devem ser avaliados para se pensar no incremento e/ou diminuição da potência de ação dos sujeitos, tanto em sua dimensão individual, como na coletiva.

⁸ Projeto desenvolvido em uma parceria entre o Instituto Agrônomo de Campinas (IAC), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto Florestal (IF), Universidade de Brasília (UnB) e Prefeitura Municipal de Campinas (PMC) na bacia hidrográfica do ribeirão das Anhumas, sob coordenação da Profa. Dra. Roseli B. Torres do IAC. O referido projeto teve o objetivo de realizar um diagnóstico das principais características socioambientais da bacia hidrográfica do ribeirão das Anhumas – Campinas/SP, bem como, trazer recomendações de políticas públicas que visem contribuir tanto com a melhoria da qualidade de vida da população residente, como com a melhoria do meio ambiente na área em questão (Torres et al., 2003; 2005 e 2006; Querino, 2005 e 2006). Cabe colocar que as atividades do projeto se encerraram em 2006. (processo FAPESP no. 01/02952-1, linha de Políticas Públicas).

⁹ As outras atividades de EA foram desenvolvidas com quatro comunidades que se encontravam instaladas em área de risco, no interior da bacia hidrográfica do ribeirão das Anhumas. Faz-se importante esclarecer que apenas parte destas comunidades encontrava-se em áreas de risco e que as atividades educacionais realizadas envolveram parte dos moradores que se encontrava em situação de risco.

¹⁰ Realização de atividades educativas com comunidades no Vale do Ribeira, através do componente Intervenções e Educação Ambiental do projeto “Floresta & Mar - FAPESP” – “Floresta & Mar: Usos e Conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul, SP” (processo FAPESP no 97/14514-1), da qual resultou minha dissertação de mestrado, já citada anteriormente, da realização de outras atividades profissionais junto a projetos de preservação de espécies como o projeto TAMAR/IBAMA, o Centro de Mamíferos Aquáticos (CMA) do IBAMA, da minha participação no projeto comunitário “Salve o Anhumas: educação ambiental e reflorestamento comunitário de mata ciliar, Campinas,SP” (projeto comunitário) e dos resultados obtidos pelo projeto “Anhumas-FAPESP”.

Das vivências anteriormente mencionadas vem a convicção tanto da importância dos trabalhos coletivos na potencialização dos sujeitos (individuais e/ou coletivos) para o empreendimento das transformações desejadas na realidade, como a reafirmação da necessidade da implementação de processos educativos, de médio e longo prazos, de fomento à organização comunitária, que sejam baseados em princípios e diretrizes ecológica e socialmente mais justos no interior das comunidades, como política pública de desenvolvimento local e regional.

Estando em consonância com o quarto movimento do Programa de Formação de Educadoras/es Ambientais (ProFEA), o qual será apresentado mais à frente, este estudo constitui-se como uma espécie de observatório dos processos formadores de educadoras(es) ambientais, uma vez que estes almejam “articular e alimentar continuamente esses processos de política pública” (Brasil, 2006:22). A presente proposta visa contribuir com o processo de formação desencadeado pelo COEDUCA, por meio do retorno feito a este Coletivo de observações críticas e analíticas realizadas, primeiramente, durante o desenvolvimento das atividades e imediatamente após o seu término e, em um segundo momento, com um maior aprofundamento analítico do processo em questão realizado neste texto.

Esta pesquisa tem como principal objetivo apreender, do pensamento de Espinosa, elementos que possam subsidiar teórica e metodologicamente práticas de educação ambiental que fomentem a vida na concórdia, aos moldes espinosanos. Ou seja, a intenção deste estudo é contribuir com a edificação de práticas educativas que possuam um caráter político-afetivo mais consistente para, desta forma, possibilitar o empreendimento/fomento de mudanças estruturantes no modo de pensar e agir das pessoas, tendo em vista o bem comum e, portanto, a melhoria da qualidade de vida de todos.

Dizendo ainda de outra maneira, o objetivo geral desta pesquisa é:

- ☞ Subsidiar a construção teórico-metodológica da Educação Ambiental, por meio da análise de uma experiência local de implementação de uma política pública nacional na área, tendo como fundamentado o conceito de Potência de Ação ou de Agir.

E os objetivos específicos são:

- ☞ Estudar a experiência do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA – PAP2) enquanto um caso de implementação de uma política pública de Educação Ambiental de âmbito nacional;

- ∞ Analisar em que medida o método utilizado pelo COEDUCA consegue operacionalizar a proposta, do DEA/MMA, de deflagrar um processo de formação de educadoras/es ambientais em uma perspectiva libertária junto aos integrantes PAP2 e desta forma incrementar sua Potência de Ação;
- ∞ Apreender como esta Potência de Ação do Coletivo Educador de Campinas (PAP2) se organiza tanto no grupo, como nos indivíduos que o compõem.

Tendo isto posto, apresento aqui perguntas que têm orientado este estudo: como aumentar nossa potência de agir? Como fomentar bons encontros (solidários, alegres e que representem uma autorrealização individual e/ou coletiva na transformação da realidade)? Em que medida processos formativos de educadores ambientais que visam estimular a participação em movimentos coletivos ambientalistas em prol da sustentabilidade podem ser geradores desse aumento de potência/alegria, tanto no que concerne a participação em si, como no que diz respeito aos efeitos positivos diretos e indiretos que ela traz ou pode trazer para a sociedade em geral?



Antes de apresentar os capítulos que constituem este texto, cabe afirmar que este trabalho inscreve-se no registro da interdisciplinariedade, embora, seja este um tema controverso como nos mostram alguns autores como Siqueira & Pereira (1995); Alves, Brasileiro & Brito (2004). Controverso na medida em que alguns autores percebem as divisões disciplinares como um problema a ser resolvido e outros compreendem que esta divisão disciplinar é importante, na medida em que possibilita um aprofundamento significativo do conhecimento produzido nas diferentes áreas do saber. Contudo, há um consenso, tanto do ponto de vista epistemológico como do pedagógico, de que há necessidade de diálogo entre as diferentes áreas para dar conta da complexidade da realidade atual. Tendo isso em vista, será aqui adotada a concepção de trazida por Pombo (1993):

“Por interdisciplinaridade, deverá então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. (...). Conforme os casos e níveis de integração pretendidos, ela pode traduzir-se num leque muito alargado de possibilidades: transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica-instrumental, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos, aplicações etc.” (pg 13)

Outro ponto a ser referido diz respeito à minha inserção no COEDUCA. Faço parte deste Coletivo Educador desde a primeira reunião, ocorrida em dezembro de 2004. Entre o ano de 2008 e agosto de 2010, tive momentos intercalados de afastamento e de aproximação de suas atividades em função da realização deste estudo, que por vezes exigiu um distanciamento para uma reflexão mais aprofundada e, em outros momentos houve a necessidade de uma maior aproximação e envolvimento, tanto para apresentar as reflexões desenvolvidas, como para checar se estas últimas eram pertinentes. E, no período de agosto de 2010 a junho de 2012, acompanhei virtualmente as atividades do Coletivo pela lista de emails.

Uma vez que este texto destina-se às comunidades acadêmica e não acadêmica em geral e, em especial, aos educadores e educadoras ambientais, os exemplos contidos no capítulo sobre o pensamento de Espinosa e nos seguintes têm o intuito de aproximar as ideias do filósofo da compreensão do leigo em filosofia. O que pensamos ter quatro possíveis consequências positivas: uma delas diz respeito à perspectiva da compreensão do pensamento de Espinosa por um número maior de educadores (ambientais ou não), de modo a possibilitar o fomento de diversas práticas educativas estruturadas pelo conceito de potência; outra diz respeito à divulgação de elementos do pensamento de Espinosa para um público mais amplo que os envolvidos na área da filosofia, o que não deixa de se relacionar, de modo indireto neste caso, com o ensino da filosofia¹¹; e outra consequência vislumbrada refere-se à possibilidade de que a compreensão de elementos do pensamento de espinosano por pessoas de diferentes formações e atuações profissionais possa vir a influenciar outras áreas de conhecimento. Entendemos, também, que estas três possíveis consequências constituam-se como uma quarta, a de poder perspectivar a materialização, de ao menos algumas partes do pensamento de Espinosa no mundo.

Um último comentário importante refere-se à estrutura deste texto. Os três primeiros capítulos destinam-se a apresentar o objeto desta investigação, pois tanto a Política Pública de Coletivos Educadores, quanto o fazer o COEDUCA deitam suas raízes, portanto, nutrem-se, da concepção de educação ambiental apresentada, para nos capítulos subsequentes realizarmos aproximações com o pensamento espinosano e apresentar os resultados desta investigação.

¹¹ Cabe esclarecer que o ensino de filosofia não se limita ao entendimento técnico 'do que disse tal filósofo', pois uma das questões postas ao ensino de filosofia refere-se à percepção do filosofar como problema filosófico.

No que tange ao processo do COEDUCA optamos por relatar a experiência deste Coletivo no capítulo terceiro, tendo em vista a documentação do processo, pois esta pode permitir que outros grupos e/ou pessoas que desejem desenvolver, ou que desenvolvam, projetos semelhantes possam compreender *o quê e como* feito.



Passemos então à apresentação dos capítulos que compõem este texto.

O capítulo um está dividido em duas seções. A primeira apresenta a concepção de educação ambiental que baliza as práticas educativas do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA). Na segunda, são apresentados os métodos e técnicas utilizados para o desenvolvimento deste estudo, que se configura como uma pesquisa qualitativa.

O capítulo dois, que está dividido em duas partes, traz, na primeira seção, os fundamentos teóricos da constituição de Coletivos Educadores (CEs), bem como os situa dentro da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) brasileira. A segunda traz uma breve apresentação da estratégia utilizada pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) para fomentar CEs no território brasileiro.

O terceiro capítulo destina-se, conforme acima referido, a descrever o processo desencadeado pelo Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA) e está dividido em três seções. A primeira traz a estrutura de um Coletivo Educador. A segunda apresenta o percurso desenvolvido pelo COEDUCA – seu processo de constituição e um detalhamento da estratégia educativa adotada. A terceira seção apresenta a dinâmica interna de funcionamento deste Coletivo.

No capítulo quatro, que está dividido em nove seções, são apresentados elementos do pensamento espinosano, o qual se configura como referencial teórico-analítico desta tese, com especial relevo dado ao conceito de potência de agir. Este último remete-nos a uma autorrevisão profunda, pois apresenta nossos afetos como motor do nosso pensar e do nosso fazer. Desejo, alegria e tristeza são afetos primários dos quais todo o resto deriva. Cabe colocar que, na primeira seção deste capítulo, apresentamos o ponto de partida do pensamento de Espinosa, a saber, sua concepção de Deus ou de Natureza. A segunda seção traz algumas considerações a respeito da potência de agir, enquanto a terceira, apresenta a relação entre os encontros que realizamos e a potência. Na quarta parte apresentadas as ‘noções comuns’ como elemento que possibilita a passagem da imaginação à razão. Na

quinta parte, são apresentados os gêneros de conhecimento em Espinosa, já na sexta seção, são tecidas considerações a respeito da relação que o filósofo traça entre felicidade e potência. A sétima apresenta a relação entre liberdade e potência. Na oitava seção apresentamos um panorama geral do pensamento político em Espinosa. A nona e última parte deste capítulo traz considerações a respeito do conceito de participação balizado pelo conceito de potência do filósofo.

O capítulo quinto deste texto está dividido em duas partes. Na primeira, é apresentada a relação entre a esfera coletiva (ético-política) da potência e a atuação do COEDUCA e, na seguinte, a relação entre a esfera individual da potência e a atuação deste Coletivo.

Neste sexto e último capítulo, são tecidas as considerações finais deste estudo e é apresentada também uma relação de elementos do pensamento de Espinosa, acompanhados de propostas de operacionalização em processos educativos, por entendermos estes elementos como possibilitadores de padrões de interação que geram potência (individual e/ou coletiva).

CAPÍTULO 1

Uma pedagogia pautada na práxis requer que o processo educacional aconteça em íntima relação com a ação social, com a intervenção sobre o mundo vivido. Esta intervenção, pensada a partir das concepções das(os) educandas(os) em diálogo com as(os) educadoras(es), deve ser repensada e analisada continuamente, servindo de base para o processo dialético de construção do conhecimento. (BRASIL, 2006a:21)

CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOBRE O MÉTODO DA PESQUISA

Esta investigação busca trazer alguns elementos do pensamento de Espinosa e fazer, a partir deles, ilações concernentes a uma prática pedagógica preocupada com o desenvolvimento integral dos educandos, sendo esta exemplificada por meio da apresentação de um caso concreto de um processo educativo - o do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA) - que visa realizar a formação de futuros formadores (educadores ambientais) na área de educação ambiental (EA), o qual tem o conceito de potência de agir espinosano como um de seus fundamentos e uma de suas metas.

Todo o processo de formação parte da concepção de que a educação ambiental é uma proposta pedagógica que pretende desenvolver a consciência crítica do sujeito (individual e/ou coletivo) por meio de um processo continuado de sensibilização, construção de valores,

descoberta e fortalecimento de habilidades/competências e capacidades. Esta proposta deve também adequar-se às características individuais de sentir/perceber/pensar a realidade, com o objetivo de estimular o empreendimento de ações que busquem a melhoria da qualidade de vida da população e do meio ambiente, tendo como fundamento e perspectiva a edificação da sustentabilidade planetária.

Tal processo educativo deve propiciar a junção dos aspectos cognitivos (informações, encadeamento lógico de ideias) e afetivos (equilíbrio emocional, conhecimento de si) no ato do conhecimento. Características essas que permitem uma aproximação entre o processo educacional em questão e o pensamento espinosano.

Este capítulo está dividido em duas partes ou seções. A primeira destina-se a apresentar a concepção teórico-metodológica de educação ambiental que orienta as ações do COEDUCA. E a segunda traz os elementos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.1 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A concepção de educação ambiental (EA) que rege as atividades do COEDUCA se fundamenta no

“(…) reconhecimento da diversidade cultural, no desenvolvimento da autonomia das pessoas, grupos e instituições e na promoção da cidadania [visando] problematizar a relação entre conservação ambiental e bem estar social, partindo do desenvolvimento de capacidades e competências locais para o enfrentamento dos problemas” (Costa-Pinto et al., 2001).

Estando assim esta concepção em consonância com Layrargues (1999:137) quando coloca que a educação ambiental que se pretende crítica é aquela que busca realizar reflexivamente a construção de valores contra-hegemônicos através da “articulação dos aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e éticos” da questão ambiental, ao mesmo tempo em que busca soluções para os problemas enfrentados.

Tais colocações são reforçadas por Carvalho (2001) quando afirma que a EA almeja a formação de sujeitos políticos que sejam capazes de agir criticamente na sociedade e que estejam comprometidos com valores libertários, democráticos e solidários. O que vai ao encontro das colocações de Sorrentino (1995), que apresenta como o objetivo maior da Educação Ambiental “contribuir para a conservação da biodiversidade, para a auto-realização individual e comunitária e para a autogestão política e econômica, através de processos educativos que promovam a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida”.

De acordo com Maria Victória Benevides, garantir formalmente direitos é algo muito importante, mas isso não basta para que, na prática, sua consolidação aconteça (Benevides, 1994), donde decorre a necessidade da implementação de processos educacionais que busquem a construção do aprendizado da participação, ou seja, de uma educação política.

Estas colocações coadunam-se com as de Bárcena (2000:14), quando coloca que

“não são os conhecimentos, as informações e nem as verdades transmitidas através de discursos ou leis que dão sentido à vida. O sentido se tece de outra maneira, a partir de relações imediatas, a partir de cada ser, a partir dos sucessivos contextos nos quais se vive. O sentido de trabalhar por um meio ambiente sadio constrói-se num fazer diário, numa relação pessoal e grupal e, por isso, a tomada de consciência ambiental cidadã só pode traduzir-se em ação efetiva quando segue acompanhada de uma população organizada e preparada para conhecer, entender e exigir seus direitos e exercer suas responsabilidades”.

Paulo Freire (2005) diz-nos que ninguém educa ninguém, ninguém conscientiza ninguém, ninguém se educa sozinho. Isso significa que a educação depende da adesão voluntária de quem incorpora e de quem propõe. De acordo com este autor, a educação deveria fazer com que o indivíduo pensasse, antes de tudo, no *porquê* ele está realizando tal tarefa, construindo desta forma a chamada consciência crítica.

Se a educação implica numa adesão voluntária, ou seja, se o indivíduo só incorpora aquilo em que acredita e o que corresponde à necessidade sentida, o papel dos educadores é extremamente importante, pois criará condições para que os educandos motivem-se e tornem-se abertos às mudanças, e assim percebam tanto sua inserção no ambiente natural como também qual é a importância de suas ações na melhoria da qualidade de suas próprias vidas.

A abordagem sociocultural de Paulo Freire situa o ser humano no tempo e no espaço, inserido no contexto social, econômico, político e cultural que o influencia. Enquanto sujeito da educação, o educando reflete criticamente sobre o seu ambiente concreto e sobre sua realidade, tornando-se gradualmente consciente e comprometido, capaz de intervir e transformar o mundo. A educação se faz pela aproximação, pelo desvelamento crítico e

contínuo da realidade e, portanto, pelo processo de autoconscientização. Assim, é preciso que se faça dessa tomada de consciência o objetivo primeiro de toda educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação; logo, a atividade educativa desenvolve-se ou para a libertação dos seres humanos, para sua humanização, ou para a sua domesticação, para ter o domínio sobre eles (Freire, 2005).

Cabe aqui uma breve consideração a respeito do que se entende por essa capacidade de crítica almejada pela concepção de educação ambiental aqui exposta: compreende-se por crítica a capacidade de compreender o momento atual contextualizado no ontem, de modo a possibilitar a projeção do amanhã que se deseja. Ou seja, a capacidade de perceber o hoje como fruto de mudanças ocorridas no passado, contemplando o entendimento de *o quê* mudou e *por que* mudou numa determinada direção, de forma a permitir a construção de um futuro desejado.

Em sua atuação, o COEDUCA procurou conhecer e se aproximar das iniciativas de EA já existentes em Campinas, com o intuito de fomentar um incremento da participação popular no processo de tomada de decisões que influenciam diretamente o cotidiano das pessoas envolvidas. Pretende-se “fazer uma educação ambiental política, crítica, reflexiva e continuada com a totalidade da população e desencadear um processo educativo que fomente ações solidárias, cooperativas de transformação da realidade”¹.

Um dos pontos centrais na formação dos Coletivos Educadores, enunciado pelo COEDUCA, é o de que os educadores PAP² também estejam se formando/aprimorando sua formação ao mesmo tempo em que estejam pensando e realizando a formação dos educandos PAP³, pois

“a relação educador(a)-educanda(o) é um encontro de saberes, um diálogo democrático sobre a realidade vivida, não há saberes mais importantes, não há hierarquia de conhecimentos. Esta concepção libertária de educação emana de Paulo Freire, da Educação Popular, das práticas educacionais dos Movimentos Sociais e de outros educadores e teóricos sociais e do ambientalismo, seu fundamento é a Democracia Radical que reconhece que cada ser humano detém o direito de participação, à definição do futuro e à construção da realidade e o desafio desta educação passa pela emancipação de dominados e dominadores, explorados e exploradores” (Brasil, 2005b:7).

¹ Depoimento de membro do COEDUCA, durante reunião realizada em 12/09/2007 – anotação de caderno de campo da pesquisadora.

² Os PAP são educadores/educandos que constituem os Coletivos Educadores, de acordo com a proposta do DEA/MMA. Ver detalhamento sobre PAP 1, 2, 3 e 4 mais adiante neste texto.

³ Idem nota anterior.

Tais colocações propiciam uma aproximação com o pensamento espinosano (Cf. capítulo 4), uma vez que o filósofo indica, como meta última de sua filosofia, a libertação dos humanos das opressões e outros tipos tristezas por meio da reflexão interpretativa dos afetos. Processo este que, no limite, possibilita uma intervenção transformadora na realidade em direção ao futuro desejado, pois torna possível a transformação do modo como afetamos e somos afetados pelo que nos rodeia.

1.2 O MÉTODO DA PESQUISA

Este estudo foi realizado a partir da combinação de diversas técnicas de pesquisa qualitativa que apresentam algumas características como: os dados são predominantemente descritivos, o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida são foco de atenção especial para o pesquisador, o que não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados nem a exclusão de análises quantitativas, quando estas forem pertinentes; há um plano aberto, flexível que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (André e Lüdke, 1986).

Outra característica da pesquisa qualitativa é sua ênfase no processo, de acordo com André & Lüdke (1986), o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Em virtude disso, esta pesquisa foi realizada sob a perspectiva do planejamento incremental articulado, uma vez que este considera que as alterações acontecem passo a passo, e que os objetivos só são atingidos por meio de um processo de aprendizado participativo, em que as ações das partes envolvidas sofram mudanças no sentido da colaboração e se organizem em torno de objetivos comuns (Costa, 1986).

Cabe colocar que dentre as estratégias de planejamento analisadas por Costa (1986) estão o “planejamento compreensivo racional”, o “incrementalismo disjunto”, a “varredura mista” e o “planejamento incremental articulado”. O autor defende, nesta quarta proposta, que mudanças se dão de maneira gradual, pois considera ser impossível prever tudo desde o início. Além disso, cada mudança que ocorre no sistema pode modificar a definição do estado

desejado, cujas características devem ser estabelecidas de modo a se constituírem em critérios que permitam a avaliação de cada mudança incremental. Estas características fornecem uma direção geral que articula as ações. Essa leitura orientou a proposta de se trabalhar com planejamento incremental articulado, uma vez que a ênfase desse projeto é o processo de envolvimento dos sujeitos que se unem em função de um desejo comum e, ao longo do processo, vão descobrindo/incorporando, no sentido espinosano de tornar consciente, novos elementos e, assim, incrementam sua potência de ação. Para isso, é fundamental a participação dos sujeitos e a flexibilidade, características desta estratégia de planejamento.

De acordo com Lüdke & André (1986:17) “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. O caso em foco – o COEDUCA - tem seus contornos bem definidos, apresentando como singularidade o processo escolhido para efetivar a formação de educadores e educadoras ambientais no município, que se pauta pela constituição de coletivos locais de ação socioeducativa (coletivos PAP3). Tal configuração exigiu dos PAP2 uma determinada forma de atuação que pode vir a incrementar a potência de agir dos sujeitos participantes (individual e/ou coletivo).

Essas autoras acima citadas ainda destacam algumas características fundamentais do Estudo de Caso, são elas: busca relatar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes aspectos presentes numa dada situação.

No caso em questão, técnicas como a observação participante, a análise documental, a aplicação de questionários e as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas na busca de elementos que auxiliassem a análise de dados sobre a expressão da potência de agir.

No que se refere à observação participante, Lüdke & André (1986:30) colocam que

"(...) o observador coleta dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seu foco de interesse. Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema".

As autoras citam ainda Bogdan & Biklen (1982)⁴, ao colocar que as anotações de campo devem conter uma parte descritiva e outra reflexiva, o que apontou, por conseguinte, caminhos para o presente estudo, em que a caderneta de campo foi utilizada de modo a contemplar as duas descrições.

⁴ Bogdan, R. & Biklen, S. K.. *Qualitative Research of Education*. Boston, Allyn and Bacon, 1982.

Tomando como base a definição de Schwartz & Schwartz (1955)⁵, considerada por Haguette (1987:73) a mais completa das que analisou, a autora, em forma de itens, destaca que

a) "(...) a observação participante tem por finalidade a coleta de dados; b) o papel do observador (...) pode ser revelado ou encoberto, formal ou informal, parte integral ou periférica quanto à estrutura social; c) (...) o tempo necessário para que a observação se realize [é variável, podendo] (...) acontecer tanto em um espaço de tempo curto como longo; d) chamam a atenção para o papel ativo do observador enquanto modificador do contexto e, ao mesmo tempo, como receptáculo de influências do mesmo contexto observado".

Nesta pesquisa, cabe colocar que: o papel da observadora foi revelado, os períodos de observação foram variáveis, e a pesquisadora, ao mesmo tempo em que influenciou o contexto social do estudo, também foi por ele influenciada.

Para efeito da análise documental, são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano", de acordo com Lüdke & André (1986:38) ao citar Phillips (1974:187). Para as autoras os documentos apresentam algumas vantagens por serem fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados sem um contato direto com o sujeito, além de serem fonte repleta de informações contextualizadas e fornecerem informações sobre a natureza do contexto. Cabe ressaltar que materiais audiovisuais também foram considerados documentos.

Os documentos produzidos pelo COEDUCA, tais como atas de reunião, Plano Político Pedagógico, painel que apresenta o Coletivo, sistematização das avaliações do processo formativo realizadas junto aos PAP3, material produzido para a apresentação do Coletivo em diferentes espaços, os itens de cardápio (ICs) oferecidos, material audiovisual produzido entre outros foram cuidadosamente analisados.

No que se refere às entrevistas, Lüdke & André (1986) colocam que estas se configuram como um importante instrumento de pesquisa. Entrevistamos uma amostra intencional de PAP2, considerados relevantes pelo papel que desempenharam na estruturação e funcionamento do Coletivo, seja em seu aspecto agregador ou gerador de conflitos.

As entrevistas realizadas foram semi-estruturadas, o que significa dizer que são entrevistas que não apresentam perguntas fechadas, mas sim um roteiro com questões ou tópicos a respeito do que se quer saber. Nesse tipo de entrevista, as questões ou tópicos

⁵ Schwartz, M. & Schwartz, C. G. Problems in Participant Observation. In: McCall, G. J. & Simmons, J. C. (orgs). *Issue in Participant Observation, a text and Reader*. Massashusets, Addilson-Wesley Publishing Company, 1969.

podem não ser explorados na ordem prevista, podendo ser incluídos pelo entrevistador(a) novas questões em função do transcorrer da entrevista. Essa possibilidade, segundo Quivy et al (1992), permite ao entrevistado liberdade para desenvolver suas respostas de uma forma flexível, propiciando o aprofundamento dos aspectos que considere mais relevantes.

Complementando a fundamentação teórica das técnicas utilizadas no desenvolvimento deste estudo, apresentamos a seguir considerações a respeito do uso de questionários.

O questionário, apesar de ser uma ferramenta que não permite o estabelecimento de uma comunicação recíproca entre ‘quem pergunta’ e ‘quem responde’ (Haguet, 1987) pode ser bastante útil a alguns aspectos da pesquisa, pois se constitui como uma fonte não-reativa de dados (Lüdke & André, 1986), permitindo a ‘quem responde’ um momento de reflexão sobre o que lhe é perguntado. Um grupo específico de PAP2, chamado de ‘articuladores’, respondeu um questionário que buscava apreender qual a percepção que estes tinham a respeito de suas próprias atribuições no processo formativo desencadeado pelo COEDUCA e quais os aprendizados daí advindos (cf. mais adiante neste texto).

1.2.1 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados coletados está dividida em duas partes, de acordo com as proposições de André e Lüdke (1986:45-53) e Gomes (1994:77-79). A primeira parte constituiu-se da ordenação dos dados coletados e a segunda, da análise e interpretação dos conteúdos contidos nos mesmos.

Toda a análise foi feita através da triangulação, que Patton (1990) define como a combinação de metodologias no estudo do mesmo fenômeno, podendo ser usados vários tipos de método ou de dados, incluindo abordagens qualitativas e quantitativas, quando estas forem pertinentes aos objetivos da pesquisa.

André e Lüdke (1986:52), ao citar Denzin (1970), colocam que este propõe a triangulação para a validação de dados qualitativos e descreve várias formas de triangulação: de métodos, de teorias, de dados, de pesquisadores e a triangulação múltipla.

Denzin e Lilincoln (1994:2) retomam o tema para esclarecer que o uso da triangulação ou de múltiplos métodos se reflete em um caminho para assegurar em profundidade o entendimento do fenômeno em questão, embora a realidade objetiva nunca possa ser capturada. Janesick (1994) cita as formas de triangulação propostas por Denzin e propõe mais uma forma de triangulação: a triangulação multidisciplinar.

A triangulação não é em si mesma um método, mas sim uma estratégia de pesquisa com fundamentos interdisciplinares, que busca subsídios nos métodos científicos testados e consagrados (Minayo et al., 2005:29):

“A triangulação é um conceito que vem do interacionismo simbólico e é desenvolvido, dentro dessa corrente, primeiramente por Denzin (1973), significando a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (Denzin, 1973; Minayo & Sanches, 1993; Minayo et al., 1999; Minayo & Cruz neto, 1999).”

Minayo (2005) tece observações sobre o processo avaliativo por triangulação em projetos de intervenção social. Neste contexto, a autora aponta alguns princípios orientadores relevantes para se trabalhar com esta estratégia. Um deles é o da *causalidade complexa*, que enfatiza a complexidade das interações que ocorrem nos fenômenos sociais, contrapondo-se a uma visão simplista e linear da relação causa e efeito, pois a realidade é dinâmica e configura-se como tridimensional (abarca contradições; um dado fenômeno é influenciado por fatores internos e externos; há alterações de rumos por motivos diversos; conflitos etc).

Outro princípio importante é o da *organização recursiva*, isto é, há um processo de auto-organização, de autoprodução da realidade a partir dos estímulos fornecidos por um programa social, em função dos tipos de interação que acontecem entre os elementos existentes, sendo algumas delas imprevisíveis. Tal fato possibilita pensar de modo interativo a relação pensar/agir, sujeito/objeto, racionalidade/emoção, uno/múltiplo, ciência/senso comum, natureza/cultura.

Um terceiro princípio destacado pela autora supracitada é o *discursivo complexo*, que abrange o tipo de interação entre noções e conceitos complementares e conflitantes, permitindo repensar a relação global/local, particular/universal, coletivo/individual, o todo/as partes etc.

Cabe ainda reafirmar que a triangulação não descarta avaliações/leituras quantitativas, pois entende a quantidade como expressão da qualidade, ou seja, como indicador e parte

constituente da qualidade dos fenômenos em questão – uma vez que os sujeitos são sociais, históricos e apresentam subjetividades.

Desse modo, a triangulação constitui-se de uma estratégia que permite a cotização entre diferentes tipos de dados, obtidos por meio de métodos diversos, para entender o fenômeno em questão, possibilitando-se diversas leituras sobre a realidade, a partir da apreensão de várias de suas facetas, na busca por abarcar sua multidimensionalidade. Podemos aqui pensar no funcionamento de um GPS, que necessita das informações fornecidas por três ou quatro satélites que estejam circulando na órbita terrestre para conseguir a localização exata (ou a mais precisa possível) de um elemento móvel sobre a superfície do planeta.

A análise dos dados foi realizada de acordo com as colocações de Gomes (1994:78-79), segundo as quais, na análise final, procura-se estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo-lhe as questões com base em seus objetivos; e, dessa forma, estabelecendo relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

Retomando-se as colocações de Denzin e Lincoln (1994) a respeito da impossibilidade de mensurar de forma absoluta a realidade, seja qualitativa e/ou quantitativamente, no que tange às intervenções sociais, essa impossibilidade refere-se ao fato de que as mudanças detectadas não acontecem exclusivamente em função da intervenção em foco, pois estas são também influenciadas/motivadas por fatores externos e internos não previstos e, muitas vezes, imprevisíveis. Deste modo, tal impossibilidade não se relaciona exclusivamente com imprecisões de metodologia de análise, como nos aponta Minayo (2005:36):

“As dificuldades de apropriação da totalidade das mudanças não ocorre, como pensam McGraw et al. (2000) e outros positivistas, apenas pela imprecisão de instrumentos, mas pelo dinamismo dos fenômenos sociais.”

Tendo sido enunciados acima os fundamentos conceituais, faz-se importante colocar que as análises preliminares e as descrições do processo feitas em campo ou imediatamente após, foram objeto de um novo processo analítico (meta-análise), em que as categorias que emergiram dos dados coletados, no diálogo com o referencial espinosano, propiciaram o refinamento de tais categorias. Feito o refinamento destas, passamos a ilustrá-las com os dados provenientes das distintas triangulações, oportunizando considerações analíticas finais para este estudo.

CAPÍTULO 2

”A maturidade da educação ambiental que hoje nos possibilita pensarmos uma política pública de educação ambiental tem no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global uma importante base. Os princípios que balizam uma Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis ensejam a sensibilização afetiva e a compreensão cognitiva da complexidade ambiental, estimulando um saber ambiental e fortalecendo a potência de ação nos diversificados atores e grupos sociais que trabalham na perspectiva de um futuro sustentável” (BRASIL, 2006c:9-10).

COLETIVOS EDUCADORES COMO POLÍTICA PÚBLICA

Atualmente pode-se entender Política Pública como o conjunto de ações, metas, planos e decisões do Estado que têm por objetivo assegurar o bem-estar da sociedade. No caso brasileiro, isso pode emergir do governo federal, estadual ou municipal. Estas políticas públicas podem ser desenvolvidas pela parceria entre diferentes órgãos públicos, por parcerias entre o governo com setores da sociedade civil organizada (ONGs, sindicatos, associações de

moradores, associações patronais, cooperativas, OSCIPs etc.) e/ou com setores da iniciativa privada.

Tendo em vista a alteração dos rumos dos processos de degradação ambiental, que são largamente compartilhados com toda a sociedade, em detrimento da socialização dos recursos materiais gerados por essa degradação, o Ministério do Meio Ambiente brasileiro, via Departamento de Educação Ambiental formulou uma Política Pública para a formação de educadores ambientais em todo o território nacional, que será apresentada a seguir.

Este capítulo traz a proposta contida nos documentos oficiais do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) sobre a política pública de Coletivos Educadores (CEs) - sua contextualização histórica dentro da política ambiental brasileira, sua constituição legal e a estratégia do DEA/MMA para fomentá-los.

O texto está dividido em duas seções. A primeira contém a proposta dos Coletivos Educadores e, na segunda, são tecidas algumas considerações a respeito da estratégia utilizada pelo DEA/MMA para fomentar CEs no território brasileiro.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA DOS COLETIVOS EDUCADORES

A educação ambiental (EA) no Brasil deu seus primeiros passos institucionais na agenda governamental nacional a partir de 1973, com a criação da SEMA - Secretaria Especial de Meio Ambiente (SORRENTINO et al, 2007).

Naquela época, ainda não havia um marco legislativo específico para a educação ambiental. Este foi criado em 1981, com a lei da Política Nacional de Meio Ambiente, tendo também inspirado a criação do capítulo sobre meio ambiente da Constituição Federal de 1988. Em 1994, o governo federal criou o PRONEA- Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1981; 1988; 2005a). Documento este sujeito a periódicas revisões públicas, tendo em vista sua adequação ao momento presente.

Mesmo com esses avanços, a institucionalização pública da educação ambiental somente viria a se consolidar em 1999, com a aprovação da lei que instituiu Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) - lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 - que explicita as características político-pedagógicas atuais da educação ambiental e institui em seu artigo 14

que a coordenação da Política Nacional de Educação ficará a cargo de um Órgão Gestor (Brasil, 1999). Assim, no final dos anos 90, já estava consolidada a ideia de que a educação ambiental no Brasil não poderia se restringir a uma educação ecológica, naturalista ou conservacionista.

Nesse momento, a educação ambiental brasileira – situada num contexto de predomínio de desigualdades sociais, e apoiada no legado de Paulo Freire, dentre outros pensadores - demandava uma abordagem crítica, complexa, contextual e problematizadora. Constituía-se como uma educação de características democráticas, emancipatórias e populares, comprometida com mudanças estruturais e culturais da sociedade (Sorrentino et al., 2007).

A PNEA só foi regulamentada em 2002 pelo decreto 4.281/02, o qual define, em seu artigo 2º, que o Órgão Gestor de EA será dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente (MMA) e da Educação (MEC). Define também as competências deste Órgão Gestor, cria um comitê assessor do mesmo definindo sua constituição, define que o MEC e o MMA deverão disponibilizar recursos financeiros para a realização de atividades e para o cumprimento dos objetivos da PNEA, dentre outras providências (Brasil, 2002).

A PNEA definiu os princípios básicos da Educação Ambiental no Brasil, “dentre os quais destacam-se o enfoque democrático e participativo, a concepção de ambiente em sua totalidade e a garantia de continuidade e permanência do processo educativo” (Brasil, 2006b).

Desse modo, a institucionalização da PNEA representou, segundo Sorrentino et al (2007:3),

“uma importante transição da educação ambiental no Brasil, trazendo o direito universal de qualquer cidadão brasileiro ter acesso à educação ambiental, e convocando todos os setores sociais a somar esforços em todos os espaços pedagógicos possíveis, dentro e fora da escola. Tais aspectos significam uma notável conquista para que as condições culturais de disseminação dos preceitos da sustentabilidade envolvam todo o tecido social, provocando uma verdadeira transição societária, frente ao paradigma desenvolvimentista reinante”.

Com base nessa política, o Programa Nacional de Educação Ambiental foi reelaborado em 2003, com a participação da sociedade civil, por meio de uma consulta pública, surgindo assim o ProNEA de 2003, cujo objetivo é orientar as estratégias da sociedade civil e do poder público na direção de ações integradas de educação ambiental em todo território nacional. De acordo com esta 2ª versão, sua missão é “estimular a ampliação e o aprofundamento da EA em todos os municípios, setores do país e sistemas de ensino, contribuindo para a construção

de territórios sustentáveis e pessoas atuantes e felizes” (Brasil, 2003). Em 2005, foi publicada uma 3ª versão do ProNEA, que traz reformulados, também a partir de consulta pública, as diretrizes, princípios, objetivos, público e as linhas de ação para se trabalhar EA no país, além de apresentar a estrutura organizacional, definida legalmente, para a execução da Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 2005a).

Diante desse respaldo político e conceitual, o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente¹ (DEA/MMA) elaborou, no ano de 2005, o ProFEA – Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade, que “tem por objetivo qualificar as políticas públicas federais de Educação Ambiental de modo que exijam menos intervenções diretas e mais apoio supletivo às reflexões e às ações regionais”(Brasil, 2004a). O ProFEA apresenta uma proposta de formação de educadores ambientais que deve ser permanente e contextualizada nos diferentes territórios espalhados pelo país. Surge a partir deste programa a figura dos Coletivos Educadores.

Desse modo, o tema Coletivos Educadores aparece nos documentos oficiais do DEA/MMA como Política Pública em âmbito Federal somente a partir de 2005, tendo sido estes documentos ainda pouco explorados em estudos sobre Educação Ambiental.

Um dos trabalhos que investiga o tema é o de Irineu Tamaio (2007), que apresenta uma análise da política pública federal de educação ambiental no período de 2003–2006, buscando problematizar as concepções de EA e sustentabilidade presentes nela, tendo como uma das questões centrais do estudo a seguinte indagação: “a política pública proposta possibilita a emergência de práticas sociais que contribuam para gerar processos contra-hegemônicos de construção de uma nova visão?”

A pesquisa de Tamaio (2007) revelou que a política pública instituída pelo DEA neste período compreende a sustentabilidade como um caminho que deva ser percorrido a partir de um diálogo de saberes, estando assim na contramão do discurso social dominante. Entende-se que outra forma de interagir e compreender o mundo são possíveis, o que pode contribuir para a emergência de novas leituras e práticas sociais. Desta forma, a sustentabilidade aparece como uma dimensão das relações de conflitos e posturas na busca de novos paradigmas. Tendo isto posto, o estudo afirma que

¹ Até 2006, DEA/MMA significava Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, ligada ao gabinete da ministra em 2003 e passando, ainda neste mesmo ano, a responder diretamente a Secretaria Executiva deste Ministério. Em 2007, com a reforma do MMA, passa a ser um Departamento inserido na Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental.

“(...) na medida em que a política de EA, proposta pelo DEA, compreende a sustentabilidade como a complexidade do real e esta como sentido de formação (...), essa leitura de sustentabilidade é um qualificador que possibilita a criação, a partir do aparelho político-administrativo do Estado, de ações de EA comprometidas com a emancipação” (TAMAIO, 2007:160).

A grande relevância do trabalho de Tamaio (2007) é a análise da Política Pública, simultaneamente à sua elaboração, uma vez que o autor também era personagem envolvido na criação de tais documentos.

De acordo com Tamaio (2007), o ProNEA se constituiu como um marco teórico balizador de princípios e estratégias para outros dois programas: o ProFEA (Programa de Formação de Educadoras/es Ambientais) e o Programa de Enraizamento da Educação Ambiental no Brasil, os quais representam ações estratégicas que buscam potencializar e ampliar a participação da sociedade civil e do poder público na elaboração e na implementação de políticas públicas. Os três se constituem, de acordo com o autor supracitado, como diretrizes práticas do programa de políticas públicas do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA).

Tendo em vista o acima exposto, cabe apresentar o objetivo maior do ProFEA, que define-se por qualificar as ações de educação ambiental para que existam menos intervenções do Estado e mais apoio às reflexões e ações geridas regionalmente, entendendo ser preciso desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadores(as) ambientais, a partir de diferentes contextos (Brasil, 2005b). Assim sendo, delinea quatro processos educacionais, como parte de sua estratégia metodológica, são eles: Formação de educadoras(es) ambientais; Educomunicação; Educação através de escolas e outros espaços e estruturas educadoras; Educação em foros e coletivos.

“A linha Formação de Educadores(as) Ambientais consiste na potencialização de processos de formação de educadores(as) ambientais, por meio de articulações das instituições que atuam com atividades ambientais de caráter político-pedagógico. Isso é realizado com o incentivo a processos educadores que contemplem a compreensão cognitiva e afetiva da complexidade ambiental, contextualizada na dinâmica socioeconômica, cultural e política brasileira e mundial. Esse incentivo possibilita a transformação ética da ação individual e coletiva, fortalece instituições para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora e estimula a ação de atores e grupos sociais” (Tamaio, 2007:90), buscando a “(...) harmonização de interesses de diferentes instituições ofertantes e demandantes de processos formativos em educação ambiental que contribuam na criação de sociedades sustentáveis” (Brasil, 2006b:21).

No intuito de atingir seus objetivos, o ProFEA estabelece quatro movimentos que são apresentados pelo Portifólio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental

(Brasil, 2006b: 22), são eles: 1. Estabelecimento de parcerias para a constituição do Coletivo Educador; 2. Socialização, apropriação e detalhamento contextualizado da proposta; 3. Processos de formação de educadoras(es) ambientais; 4. Constituição de observatório dos processos formadores de educadoras(es) ambientais capaz de articular e alimentar continuamente esses processos de políticas públicas.

Outro ponto importante, referido pelo ProFEA a ser comentado é o fato de este compreender a consolidação dos processos formativos de educadores(as) ambientais como a articulação dos grupos de Pesquisa-Ação-Participante (PAP2, 3 e 4) - constituintes dos Coletivos Educadores - na sistematização, orientação, animação e subsídios dos diversos processos formadores.

Nessa proposta de Coletivos Educadores, os grupos de Educadores Ambientais, nos diferentes âmbitos dessa formação, são nomeados como **PAP – Pessoas que Aprendem Participando/Pesquisando**. Os PAP1 são os integrantes da equipe do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental que têm como papel apoiar e subsidiar a estruturação e planejamento das atividades dos Coletivos Educadores em âmbito nacional. Os Educadores Ambientais PAP2 são indivíduos e representantes das instituições que fazem parte do Coletivo Educador no território e que têm o compromisso de formar outros educadores ambientais (PAP3). Por sua vez, atores sociais que participam da formação e deflagram ações socioambientais dentro dos territórios são considerados Educadores Ambientais PAP3. Estes educadores PAP3, por meio das suas ações têm o intuito de fomentar/fortalecer grupos de ação-reflexão em cada comunidade, que já vem enfrentando uma determinada problemática socioambiental, sendo esses os potenciais Educadores Ambientais PAP4, ou seja, a comunidade em geral (Brasil, 2004a).

Deste modo, o papel de um Coletivo Educador é formar educadores ambientais num determinado território, tendo em vista torná-lo sustentável ou o mais sustentável possível. Um Coletivo Educador é formado, inicialmente, pela construção de parcerias/sinergia entre diferentes instituições que, por meio de alguns de seus funcionários, participam da elaboração e implementação de processos formativos de educadores ambientais. Na medida em que estes funcionários participam dessa formação, tornam-se formadores e formandos a um só tempo, pois, estão eles também formando-se/aprofundando sua formação como educadores ambientais. Assim sendo, o processo formativo desencadeado pelos CEs se dá em mão dupla, visto que, ao mesmo tempo em que forma educadores ambientais de outras instituições/organizações, as instituições parceiras passam a ter em seus quadros

profissionais/educadores ambientais mais bem formados, enriquecendo a dinâmica interna da própria instituição.

Um Coletivo Educador se constitui da

“(...) união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território. Deve se constituir como uma Comunidade Aprendente (Brandão, 2005), uma Comunidade Interpretativa (Avanzi e Malagodi, 2005), um grupo de Pesquisa-Ação-Participante – PAP (Viezzler, 2005), um grupo de Pessoas que Aprendem Participando – PAP (Sorrentino, 2005), forjando-se como uma Comunidade de Destino (Bosi, 1995) de Vida e de Sentido (Morais, 2005 e outros), uma Comunidade Afetiva (Halbwachs, 1990), um lugar/momento para os “bons encontros” (no sentido espinosano dos encontros que ampliam nossa Potência de Ação), enfim um lugar no qual os educadores se articulam, pessoal e profissionalmente, para o Encontro (no sentido Buberiano do encontro humanizador) e para a Práxis (no sentido Gramsciano, da ação-reflexão dialética na realidade histórica)”. E tem por objetivo “(...) promover reflexão crítica, aprofundamento conceitual, instrumentalização para a ação, proatividade de seus participantes e articulação institucional visando à continuidade e sinergia de processos de aprendizagem de modo a percolar, de forma permanente todo o tecido social da região em foco (...)” (Ferraro Júnior e Sorrentino, 2005:61).

O Coletivo Educador se constitui como um núcleo de planejamento pedagógico de um amplo programa educacional de formação de educadores ambientais em seus grupos de Pesquisa-Ação-Participante. Permite compartilhar observações, visões de mundo, interpretações da realidade, planejamento, implementação e avaliação destes processos de formação entre “formandos” e “formadores”. Deve, também, promover articulação de políticas públicas, reflexões críticas, aprofundamento conceitual, instrumentalização para a ação, proatividade de seus participantes, além de articular instituições, como já citado anteriormente (Ferraro Júnior & Sorrentino, 2005).

De acordo com o ProFEA, os Coletivos Educadores valorizam o diálogo de saberes e atuam diretamente com lideranças comunitárias, professores, agentes de saúde, funcionários públicos, movimentos sociais, ONGs, visando à continuidade e à sinergia de processos de aprendizagem, de modo a embeber, de forma permanente, todo o tecido social da região em que atuam, numa perspectiva democrática, participativa e não-hierarquizada verticalmente.

Uma vez que a hierarquização de saberes ou conhecimentos é rejeitada pela concepção dos CEs, estes trazem a proposta de uma formação mútua e continuada, conforme dito anteriormente, em que o ‘educador’ também está se formando/aprimorando sua formação na medida em que forma o ‘educando’, ou seja, os PAP2 se formam ao formar PAP3, os PAP3 se formam ao formar PAP4 e assim sucessivamente.

Na busca de viabilizar a formação desses Coletivos formadores de educadores(as) ambientais (Coletivos Educadores), o Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) lançou em 2005 o edital 05/2005 “Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis” (Brasil, 2005c). E, em 2006, o Ministério de Meio Ambiente lança a Chamada Pública MMA nº 01/2006 “Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis” (Brasil, 2006a), no intuito de dar continuidade ao fomento de constituição de novos Coletivos Educadores no país.

Serão citados a seguir dois dos conceitos estruturantes dos Coletivos Educadores, enunciados pelo ProFEA que serão retomados nos capítulos posteriores, no intuito de propiciar seu enlace com o conceito de potência de agir – também este enunciado pela Política Pública federal de EA supracitada. Os conceitos estruturantes são:

- ✓ cardápio de aprendizagem é um conjunto de processos formativos que podem ser escolhidos para compor o currículo de grupos de educandos, de acordo com as necessidades de enfrentamento das questões socioambientais (Tonso,2005);
- ✓ liderança democrática ou vanguarda que se auto-anula, segundo o marco conceitual base do projeto político pedagógico da formação de educadores ambientais do DEA/MMA (ProFEA), não significa que o educador ambiental desaparece do cenário, mas que não permanece ao longo do processo com sua centralidade, a qual é inegável no início, mas que propicia a emergência de novas lideranças no decorrer da formação (Brasil, 2004a; Brasil, 2004b; Tassara, 2005).

2.2 ESTRATÉGIA DO DEA/MMA NO FOMENTO DE COLETIVOS EDUCADORES NO PAÍS

Como principal estratégia para implementação do ProFEA, o DEA/MMA incentivou a criação de Coletivos Educadores, que, uma vez enraizados nos territórios, pudessem deflagrar ações de educação ambiental previstas no programa. Como os Coletivos Educadores foram formados a partir da união de instituições e pessoas que atuavam em processos de educação ambiental nos territórios, o ProFEA pôde ser colocado em prática respeitando as idiossincrasias dos diferentes contextos para a formação de educadores ambientais.

Tendo em vista a operacionalização dessa proposta, o Departamento de Educação Ambiental do MMA passou a realizar reuniões multi-institucionais em diversas localidades, incluindo Campinas, com o intuito de fomentar a formação de Coletivos Educadores nos diferentes municípios da federação, com a intenção de estimular a construção de uma visão socioambiental crítica da população brasileira por meio da formação de educadoras(es) ambientais populares em todo o país.

CAPÍTULO 3

“(...) o processo de formação de educadoras(es) ambientais não consiste no acúmulo de conhecimentos, o eixo da aprendizagem não é uma ‘grade curricular’ fechada, repleta de saberes pré-definidos, mas principalmente um processo de potencialização dos indivíduos e grupos para transformação de suas realidades. Esta potencialização passa pela realização de intervenções socioambientais reflexivas, educadoras, críticas e emancipatórias. Deve-se desenvolver um diálogo interpretativo a partir das distintas leituras da realidade vivenciada, da enunciação do futuro desejado e da formulação das distintas propostas, projetos, ações, estudos para enfrentamento das problemáticas (dentro do marco da complexidade) e transformação da realidade socioambiental no sentido da sustentabilidade e da felicidade. (BRASIL, 2006c:13)

COLETIVO EDUCADOR AMBIENTAL DE CAMPINAS - COEDUCA

O processo formativo desencadeado pelo Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA) tem caráter inter e multidisciplinar, trabalha com um público adulto que apresenta níveis e formações diversificadas - de alunos e professores universitários a líderes comunitários. Este Coletivo pretende a realização de intervenções educativas socioambientais cujo objetivo é transformar a realidade local/regional na direção da construção da sustentabilidade, tendo em vista o atual estado de degradação do ambiente e a

consequente necessidade de alteração dos modos de produção e consumo das sociedades humanas.

Os processos descritos a seguir dão ênfase ao período de formação inicial dos PAP2, compreendido entre dezembro de 2004 e agosto de 2008, não descartando observações feitas posteriormente a esse intervalo de tempo. Conforme anteriormente referido, aqui será apresentada uma descrição como intuito de documentar o processo. Nos capítulos subsequentes, será realizada uma aproximação com o pensamento espinosano.

O presente capítulo apresenta a dinâmica de constituição e funcionamento do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA) e está dividido em três seções. A primeira seção retoma a definição de Coletivos Educadores detalhando alguns de seus aspectos estruturantes. Na segunda, é apresentado o processo de constituição do COEDUCA, sua estratégia para promover a formação de PAP2 e assim se fortalecer. Tal estratégia inclui o todo o processo formativo dos PAP3 – desde a elaboração do Plano Político Pedagógico e do Cardápio de Aprendizagem, passando pela seleção dos futuros PAP3 até a implementação da formação em si. A terceira e última traz elementos para pensar na dinâmica interna de funcionamento deste Coletivo.

3.1 COLETIVOS EDUCADORES

Conforme explicitado anteriormente, os Coletivos Educadores (CEs) são um instrumento de uma política pública federal do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente brasileiro (DEA/MMA), que, numa perspectiva crítica, libertária e emancipatória, busca formar cidadãos críticos e pró-ativos, que se constituem como educadores ambientais para as sociedades sustentáveis.

Podem-se definir Coletivos Educadores como:

“conjuntos de instituições que atuam em processos formativos permanentes, participativos, continuados e voltados à totalidade e diversidade de habitantes de um determinado território. O Coletivo Educador é, ao mesmo tempo, resultado e realizador do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e do Programa Nacional de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais (ProFEA). O papel de um Coletivo Educador é promover a articulação institucional e de políticas públicas, a reflexão crítica acerca da problemática socioambiental, o aprofundamento conceitual e criar condições para o desenvolvimento continuado de

ações e processos de formação em Educação Ambiental com a população do contexto, visando a sinergia dos processos de aprendizagem que contribuem para a construção de territórios sustentáveis.

Os Coletivos Educadores favorecem a continuidade das propostas de formação, a otimização de recursos locais, regionais e federais, a articulação de programas e projetos de desenvolvimento territorial sustentável. Para que o desenvolvimento de processos educacionais amplos, continuados, sincrônicos e permanentes, perpassem todo o tecido social há a necessidade da conjunção de recursos e competências que dificilmente se encontram numa única instituição.” (BRASIL, 2012)

Atualmente existem 48 CEs atuantes em todo o território brasileiro, abrangendo 372 municípios e 96.060 pessoas formadas ou em processo de formação por Coletivos (BRASIL, 2010).

Um Coletivo Educador nada mais é do que a união de pessoas que trazem consigo o apoio de suas instituições para implementar um processo de atuação coletiva educacional, num dado território, balizada por conceitos que fundam a sua formação/estruturação e seu modo de atuar (BRASIL, 2007). O objetivo maior é promover transformações no tipo de intervenção social, política, econômica, ecológica e cultural das sociedades humanas no mundo, por meio da construção e operacionalização de conceitos e valores que caminhem na direção do bem estar coletivo e da construção de sinergia entre políticas públicas, disseminando preceitos da sustentabilidade em todo o tecido social.

A proposta metodológica para atuação do Coletivo Educador traz consigo o conceito conhecido como PAP – Pesquisa-Ação-Participante ou Pessoas que Aprendem Participando (ou Atuando). A opção metodológica dos PAP remete à estratégia de capilarização de cada Coletivo à luz do desafio e anseio de atingir a totalidade de pessoas no seu respectivo território mediante processos formativos continuados e permanentes. A estratégia delinea-se da seguinte forma, conforme apresentado no capítulo anterior:

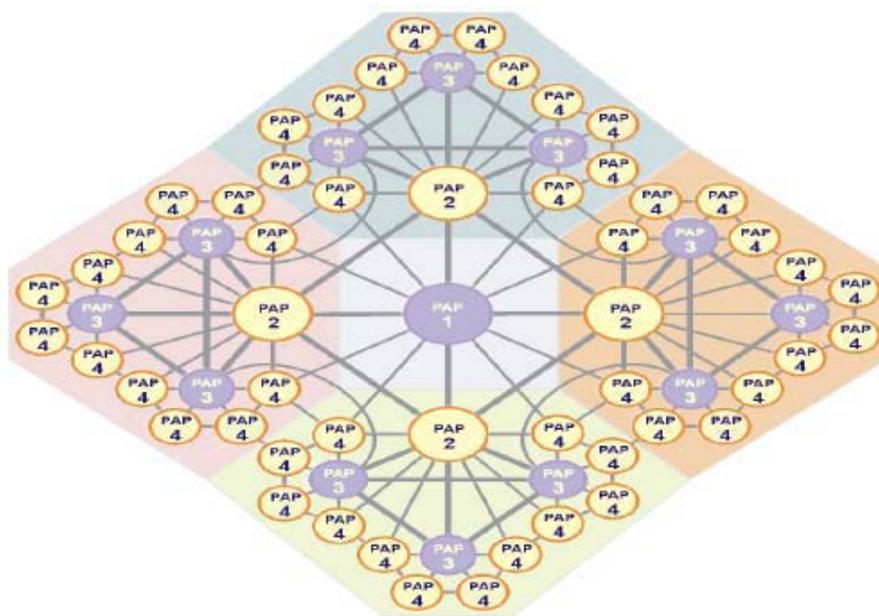
- ✓ PAP1 é o Ministério do Meio Ambiente que fomentou a formação de CEs em todo território brasileiro – através da elaboração da política pública e do apoio local a sua constituição.
- ✓ PAP2 são os educadores ambientais que primeiro constituem o CE e são pessoas que, preferencialmente, trazem o apoio de suas instituições para elaborar e implementar conjuntamente um processo de formação para os PAP3.
- ✓ Os PAP3 são pessoas interessadas em refletir e atuar na área socioambiental (professores da rede pública e privada, lideranças comunitárias, técnicos de

prefeituras municipais, estudantes e professores universitários, funcionários de empresas públicas, privadas e de capital misto, militantes ambientalistas, entre outros). Esses educadores PAP3 têm o objetivo de formar os PAP4.

✓ Os PAP4 são pessoas inseridas nas comunidades dentro do território de atuação do Coletivo, que são formadas pela intervenção socioeducativa realizada intencionalmente pelos PAP3.

A capilaridade do processo funda-se na ideia de ensinar-aprendendo/aprender-ensinando, o que significa dizer que um educador PAP2 se forma/aprofunda sua formação ao formar o educador PAP3, este, por sua vez, também está se formando/aprimorando sua formação à medida que forma os PAP4 e assim sucessivamente, num processo contínuo e permanente de aprendizagem-ensino-aprendizagem.

O desafio é a constituição de um grupo que lida com um processo permanente de ação-reflexão, de pesquisa e intervenção, de análise, de delineamento participativo de estratégias adotando procedimentos democráticos e horizontais.



Estrutura de capilaridade dos Coletivos Educadores – extraído de BRASIL, 2006c:13.

“A estratégia metodológica que fundamenta a busca da totalidade é a Arquitetura da Capilaridade e a permanência também depende deste desenho, uma vez que ao se formarem inúmeros grupos de Pesquisa-Ação estes se enraizam em seus contextos, se articulam com as políticas locais, estaduais e nacionais. Só as instituições e as

“pessoas que se comprometem com a educação ambiental e se articulam para isso é que podem garantir-lhe a permanência” (BRASIL, 2006c:17).

3.2 *Percurso do COEDUCA*

No contexto da Política Pública, antes referida, surge o Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA), que inicia seu processo de formação em dezembro de 2004 e se encontra ativo até o presente momento (junho de 2012).

O COEDUCA foi, desde sempre, um grupo comprometido com a educação ambiental (EA), nomeadamente com a formação de educadores ambientais numa lógica de disseminação epidêmica, em que uns formadores vão formando outros (o que contribui, ao mesmo tempo, para a sua própria formação), e estes formandos transformam-se numa segunda geração de formadores e assim sucessivamente.

O processo inicial de formação dos membros PAP2 deste Coletivo durou cerca de 3,5 anos, de dezembro de 2004 até agosto de 2008, e se constitui das seguintes fases:

1. Constituição do COEDUCA – estruturação inicial do Coletivo PAP2 – dezembro de 2004 a meados de 2005;
2. Consolidação do COEDUCA – meados de 2005 a final de 2006;
3. Implementação do processo formativo dos primeiros PAP3 – início de 2007 a agosto de 2008;

Após esse período inicial de formação dos PAP2, o COEDUCA declara:

“Nosso principal objetivo é o de construir uma sociedade sustentável o que significa que os processos sociais, culturais e políticos são tão importantes quanto os econômicos e ecológicos na necessária busca desta qualidade de vida para a totalidade da população da cidade.

Neste sentido, o COEDUCA se compromete constantemente com os processos de combate à exclusão e diminuição das desigualdades sócio-econômicas e, para isto, se posiciona de uma maneira crítica quanto a valores como o materialismo, o individualismo, a competitividade e a homogeneização cultural por intermédio de uma globalização hegemônica que desvaloriza a diversidade entre os grupos e povos.

Finalmente, devemos deixar claro que, apesar de partirmos das questões (problemas) socioambientais presentes na sociedade, nos diferenciamos de outras atividades ditas ambientais, pois nosso foco é prioritariamente educativo e não de gestão ambiental. Citando Paulo Freire: ‘A educação não transforma o mundo, a educação transforma pessoas e pessoas transformam o mundo’, desta forma, nosso foco de atenção são as pessoas e não necessariamente os processos, os equipamentos ou mesmo as

legislações, estas sim, focos de atuação das pessoas formadas no processo proposto pelo COEDUCA.” (COEDUCA, 2008).

São apresentados a seguir os objetivos do COEDUCA, de acordo com documentos internos que foram usados para divulgar o Coletivo.

“Os objetivos gerais do COEDUCA são:

- ✓ melhorar a qualidade de vida de toda população de Campinas;
- ✓ formar educadores/as ambientais atuantes em todos os bairros de Campinas.

Os objetivos específicos do COEDUCA são:

- a) fomentar e apoiar coletivos locais de ações sócio-educativas (formação de outros educadores ambientais) que abranjam toda a cidade de Campinas;
- b) ampliar e aprofundar a percepção do território entre os seus participantes;
- c) propiciar aos seus participantes oportunidade de revisitar e refletir sobre suas experiências e trajetórias na educação ambiental;
- d) ampliar e aprofundar os conhecimentos e habilidades de percepção ambiental e de expressão dos seus participantes;
- e) ampliar e vivenciar a construção do trabalho coletivo”

De acordo um dos documentos internos elaborados pelo COEDUCA, seus princípios conceituais, aqui transcritos conforme os originais, são:

“sustentabilidade integral, diversidade e inclusão social e autonomia emancipatória. E como princípios metodológicos: cardápio de aprendizagem (Tonso, 2005), pesquisa-ação-participante (Brandão, 2005; Tozoni-Reis, 2005; Viezzer, 2005), pessoas que aprendem participando (Sorrentino, 2005), ação sócio-educativa e liderança que se auto-anula (Ferraro & Sorrentino, 2005; Brasil, 2004a)” (COEDUCA, s/d).

3.2.1 Processo de Constituição do COEDUCA

Seguindo a estratégia do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) para por em prática a proposta dos Coletivos Educadores (CE), o DEA passou a realizar reuniões multi-institucionais em diversas localidades, incluindo-se o município de Campinas.

No processo de fomento da formação de um CE em Campinas, o DEA/MMA realizou um pré-diagnóstico das pessoas e instituições que já realizavam atividades de EA, tanto educadores da Prefeitura, quanto educadores de ONGs, movimentos sociais e instituições

públicas e privadas e promoveu um primeiro encontro, em dezembro de 2004, para apresentar sua proposta de formação de educadores ambientais.

“Em Campinas, o DEA/MMA entra em contato com pessoas e instituições, referências em educação ambiental, para apresentar o programa e iniciar a articulação necessária para a implementação da política.

No ano de 2004 aconteceu o primeiro contato com a Prefeitura Municipal de Campinas, um potencial e importante parceiro. Foi articulada uma reunião com o Departamento de Meio Ambiente da SEPLAMA (Secretaria Planejamento e Meio Ambiente) onde foi apresentada a PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental).

No dia 13 de dezembro do mesmo ano, aconteceu a primeira reunião regional, na cidade de Campinas, intitulada DIVULGAÇÃO E FOMENTO REGIONAL/LOCAL DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PNEA).

O DEA/MMA, no dia 08 de fevereiro de 2005, promoveu uma oficina de trabalho para o planejamento conjunto do lançamento do PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS para todo o estado de São Paulo (lançamento que aconteceu em março de 2005). Nesta oficina, estiveram presentes educadoras(es) de instituições de diversas regiões do estado.

Nos dias 31/03 e 01/04/05, na cidade de Indaiatuba-SP, aconteceu a segunda reunião regional para o lançamento do Programa Nacional de Educação Ambiental para o estado de São Paulo; evento promovido pelo DEA/MMA e Prefeitura Municipal de Indaiatuba.

Em 03 de maio do mesmo ano, aconteceu a terceira reunião regional, em Jundiaí-SP, onde foram apresentadas as Salas Virtuais e o Programa de Sistema de Informações de Educação Ambiental (SISNEA) disponibilizados na internet. Neste encontro foi discutida a adesão dos municípios ao Programa MES (Municípios Educadores Sustentáveis) e a distribuição dos coletivos por Bacias Hidrográficas.

A quarta reunião regional intitulada ‘A importância da EA no Comitê PCJ’ aconteceu no dia 09 de junho de 2005, em Campinas - SP, promovida pelo DEA/MMA e o Comitê PCJ. A pauta desta reunião contemplou a apresentação do Programa MES para adesão dos 54 municípios da bacia presentes no evento.

Como encaminhamentos desta reunião foram estabelecidos: a Formação de Coletivos de municípios pelas subbacias PCJ para implementar o Programa MES e do Coletivo de Campinas em torno do ProFEA.

Em agosto de 2005 aconteceu, em Campinas- SP, um encontro regional para dar continuidade a implementação do Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA)”. (COEDUCA, 2008)

No ano de 2005, a ação do DEA/MMA no município de Campinas deu-se através de uma funcionária, denominada “enraizadora”, que trazia para os encontros locais a proposta dos CEs e os documentos da política pública. Esses documentos apresentavam toda gama de conceitos e valores que balizavam tal proposta, para que o grupo pudesse aprofundar seus conhecimentos a esse respeito.

Desses encontros em Campinas, fomentados pelo DEA/MMA, ocorridos, numa primeira fase, quinzenalmente e, depois, semanalmente, nasceu o COEDUCA - Coletivo Educador Ambiental de Campinas.

Este CE pretendia, inicialmente, formar 150 PAP3 em todo o município, numa perspectiva política, crítica e reflexiva, desencadeando um processo educativo de fomento a ações solidárias, cooperativas de transformação da realidade. Como parte do seu processo formativo, a proposta era a de que estes educadores ambientais (PAP3) formassem educadoras(es) ambientais populares (PAP4) a partir de ações socioeducativas de coletivos locais (coletivos PAP3).

No caso do COEDUCA, o grupo PAP2 se constituiu como um coletivo de instituições públicas e privadas e de pessoas militantes da EA. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Prefeitura Municipal de Campinas (e suas autarquias municipais e sociedades de economia mista), algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) - GAIA, SonhaBarão, Jaguatibaia, Escola Arquimedes (escola técnica particular) e dezenas de pessoas militantes e voluntárias formam este Coletivo.

As instituições supracitadas são aquelas que se fizeram mais presentes durante o processo formativo inicial dos PAP3. Contudo outras participaram, de modo flutuante, da construção deste Coletivo e, portanto, da fase inicial da formação dos PAP2 (2005-2006)¹.

Com o decorrer das atividades do COEDUCA, os compromissos institucionais foram sendo repactuados, pois havia a proposta de que as instituições parceiras disponibilizariam funcionários remunerados para compor o grupo PAP2 com o objetivo de pensar o processo formativo dos PAP3. Porém algumas instituições desejavam disponibilizar PAP3 (funcionários/membros a serem formados) e não pensar o processo formativo. Outras ainda, por motivos de reestruturação interna e/ou mudança de rumos institucionais, acabaram por sair do Coletivo PAP2. Com isso, houve uma significativa diminuição do número de instituições parceiras, porém o número de pessoas participando do Coletivo PAP2 se mantém, até o presente momento, relativamente estável, em torno de 20 pessoas.

¹ Inicialmente eram parte integrante do COEDUCA as seguintes instituições: UNICAMP; Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria Municipal de Planejamento e Departamento de Meio Ambiente (SMP-DMA); Secretaria de Educação de Estado de São Paulo - Diretoria de Ensino Campinas Leste (DEC-Leste) e Diretoria de Ensino Campinas Oeste (DEC-Oeste); ONG Gaia; Centrais de Abastecimento de Campinas (CEASA); Oficinas Culturais da Região Metropolitana de Campinas (OC-RMC); Instituto de Pesquisas Especiais para a Sociedade (IPES); Fundação José Pedro de Oliveira (FJPO) - Mata de Santa Genebra; Instituto Jequitibá, OSCIP Sonha Barão; Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp); ONG Jaguatibaia; Cati - Coordenadoria de Assistência Técnica Integral; Guarda Municipal de Campinas (GM); Parque Ecológico Monsenhor Emílio José Salim (Parque Ecológico de Campinas).

É apresentado abaixo detalhamento da história de constituição do COEDUCA nas palavras do próprio Coletivo (relatório de atividades de 2008, referente ao edital do FNMA 05/2005):

“A partir do mês de setembro [de 2005], um grupo de educadores ambientais de Campinas, passa a realizar reuniões quinzenais para trocas de experiências, mapeamento do território e das experiências educativas desenvolvidas por instituições e educadores no município. A partir disto, foram feitos convites a pessoas e instituições para aderirem e contribuírem com o processo. Estes encontros promoveram a execução da política através do fortalecimento do grupo PAP2 (formado pelo grupo proponente do projeto), do entendimento da proposta do ProFEA, do estudo da base conceitual e da definição do termo de adesão das instituições parceiras.

Em outubro, ocorreu a abertura do edital 005/2005 do FNMA – ProFEA.

Assim, de outubro a dezembro, esse grupo passa a se reunir semanalmente para elaborar o projeto de formação de educadores ambientais, intitulado Coletivo Educador Ambiental de Campinas.

Em dezembro, o projeto é enviado ao FNMA para aprovação.

No mês de janeiro de 2006, o projeto é aprovado pelo FNMA dando início à proposta de formação dos educadores ambientais pelo Coletivo Educador Ambiental de Campinas. Neste mês foi organizada a reunião de planejamento do ano de 2006, onde foram definidos o cronograma e os prazos da primeira meta do projeto. Foram organizados grupos de trabalho para o pré-diagnóstico através do estudo das macrozonas² de Campinas.

Em março de 2006, a partir do levantamento dos estudos já existentes no município sobre o território campineiro, iniciaram-se os estudos das macrozonas através de saídas a campo. Para isto, foram organizados 9 grupos de trabalho, cada um responsável por uma macrozona. Estes grupos, além de organizarem a saída a campo, promoveram a interação de todos os PAPs2 com o estudo realizado no próprio território. Porém, dos 9 grupos de trabalhos organizados, houveram apenas 3 grupos que promoveram as referidas saídas: GT-Macrozona 1, GT-Macrozona 3 e GT-Macrozona 5. Esta proposta de ação trouxe, de forma efetiva, a metodologia da pesquisa-ação-participante ou pessoas que aprendem participando (PAP).

Em junho do mesmo ano, o Coletivo Educador Ambiental de Campinas (PAP2) participou da SEMEIA 2006 (Semana do Meio Ambiente), evento promovido pela Prefeitura Municipal de Campinas. Neste evento foi apresentado o resultado do estudo de campo realizado na macrozona 1 e o planejamento do estudo de campo das demais macrozonas. Além disto, foi divulgado o relatório das tensões e conflitos existentes no território campineiro, o perfil dos futuros PAPs3, quais os itens de cardápio que estavam sendo definidos para comporem o Cardápio de Aprendizagem e o início do Projeto Político Pedagógico com o seus três eixos: Conceitual, Situacional e Operacional.

Com este evento, outras instituições passaram a se interessar pela proposta e aderiram à parceria com o Coletivo Educador.

Assim, se fortaleceu as parcerias do coletivo passando este a ser composto por: Unicamp, Prefeitura Municipal de Campinas, Pontfícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Ong Grupo de Aplicação Interdisciplinar à Aprendizagem (GAIA), Ong Sonha Barão, Fundação José Pedro de Oliveira – Mata Santa Genebra, Ong Grumaluc, Ong Jaguatibaia Associação de Proteção Ambiental, Ceasa Campinas, Sanasa Campinas, Oficinas Culturais da Região Metropolitana de Campinas.

² Macrozonas são divisões do território campineiro definidas pelo Plano Diretor do município. Atualmente o território está dividido em 09 macrozonas (prefeitura Municipal de Campinas, 1996).

Em julho de 2006, discute-se a troca da sigla do Coletivo Educador Ambiental de Campinas que inicialmente era COECA. Várias siglas são sugeridas (COLEDUCA, COEDUCA, CEC, COEDCA), porém decide-se pela sigla COEDUCA por ser uma sigla que sugere a co-participação, a cooperação numa proposta de educação coletiva onde a interatividade é presente na relação dos sujeitos.

Em outubro de 2006, começou a se discutir o lançamento do Programa que deveria acontecer em um evento, com convites feitos a várias instituições interessadas ou potencialmente interessadas na parceria com o Coeduca.

Em 13 de dezembro de 2006 aconteceu, no auditório do Departamento Geral de Administração - DGA (Unicamp), o lançamento oficial do Coeduca. Neste evento foi apresentado a proposta do ProFEA e a proposta de formação de educadores ambientais, elaborada pelo Coeduca, para o município de Campinas. É importante salientar que este encontro procurou promover a participação de todos os PAPS2 na construção deste evento que teve a sua primeira manifestação cultural através das poesias, dos alimentos e aromas de plantas locais; manifestação esta que permeou todo o processo formativo.

O período de 13/12/06 a 13/02/07 foi definido como o de divulgação da proposta de formação de educadores ambientais e de inscrição dos interessados.

Para atender as atividades inerentes a proposta do Coeduca, foram organizados grupos de trabalho (GTs) para os processos de divulgação, inscrição, seleção e formação. Os GTs formados foram: GT-Formação, GT-Comunicação, GT-Seleção, GT-Logística e GT-Gestão.

No último dia de inscrições (13-02) constatou-se que havia apenas 250 inscritos, número aquém do esperado. Verificou-se que este fato se deu em virtude de ter sido o período das festas de final de ano, das férias e de uma divulgação limitada, não atingindo a totalidade do território campineiro. Mediante este quadro, decidiu-se por prorrogar o período de inscrições o que possibilitou uma comunicação mais efetiva.

Com isto o período de inscrição ficou prorrogado até 27/02/07, o período de seleção ficou entre 28/02 a 22/03/07, a divulgação dos selecionados para 23/03/07 e o início da formação (aula inaugural) para o dia 31/03/07.

Como forma de sistematizar os processos de seleção e de formação, através da construção do cardápio de aprendizagem, foi organizado um encontro compreendendo dois dias de atividades (15 e 16/02).

No dia 15/02, nas dependências da Faculdade de Engenharia Mecânica da Unicamp, foram organizadas atividades visando o aprofundamento da elaboração da proposta pedagógica do Coeduca embasada no pensamento emancipatório de Paulo Freire através da Pedagogia da Autonomia. A partir desta reflexão, todos os temas (itens de cardápio) propostos pelos PAPS2 para comporem o cardápio de aprendizagem foram apresentados para o grupo. A partir disto, iniciou-se a discussão e seleção dos itens que fariam parte da fase 1 (ICs considerados básicos por serem entendidos como temas imprescindíveis para o início da formação de educadores ambientais), os itens da fase 2 (aqueles considerados opcionais) e os da fase 3 (considerados itens de cardápio específicos).

No segundo momento deste dia, os proponentes de cada item de cardápio se reuniram em 2 blocos para detalhamento dos itens considerados básicos do Cardápio de Aprendizagem.

No segundo dia de atividade (16-02), realizado na Chácara da Rachel no Guará, os itens de cardápio, discutidos no encontro do dia anterior, foram apresentados a todos os PAPS2 promovendo a discussão no que o item atendia (sua proposta e temática, seus objetivos, suas metodologias e processo avaliativo) ao Projeto Político Pedagógico do Coeduca. Cabe salientar que a construção do PPP do Coeduca foi (e continua sendo) um processo de construção contínua e permanente, permeando todos os momentos de vivência da construção coletiva” (COEDUCA, 2008).

3.2.2 Estratégia Educativa do COEDUCA

Em linhas gerais, a estratégia adotada pelo COEDUCA foi de, primeiramente, consolidar a sua estruturação, através da realização de diferentes atividades formativas, que propiciassem a seus membros a troca de experiências e conhecimentos a respeito das práticas de EA que já ocorriam em Campinas, bem como sobre as condições socioambientais do município, para que os integrantes do COEDUCA não só o conhecessem melhor mas também para possibilitar a articulação de outras parcerias que viabilizassem a formação dos PAP3 e dos PAP4. Este processo aconteceu durante o segundo semestre de 2005 e durante todo o ano de 2006.

Em 2005, as atividades visavam tanto a entender melhor a proposta trazida pelo DEA (oficinas conceituais e de sensibilização), como propiciar uma aproximação entre os possíveis parceiros para estruturação do COEDUCA – atividades participativas em que se procurava identificar quem eram os possíveis parceiros, quais atividades de EA realizavam e o que esperavam da atuação do Coletivo, no intuito de definir qual seria sua participação neste.

No ano de 2006, tais atividades formativas aconteceram com diferentes formatos. Primeiramente foi feito, coletivamente, um estudo detalhado do município de Campinas com base em pesquisas bibliográficas e visitas a campo. Ao longo do ano, foram realizadas reuniões semanais deliberativas e de planejamento coletivo das atividades que seriam executadas, tanto para a formação dos PAP2 como para pensar a proposta de formação dos PAP3 (afinação da proposta metodológica e definição de quais Itens de Cardápio (IC)³ seriam oferecidos aos PAP3).

Oficinas conceituais aconteceram em diferentes momentos, com o intuito de aprofundar o entendimento de conceitos, trazidos pelo DEA/MMA na proposta de CEs, que os próprios PAP2 consideraram importantes para o bom andamento dos trabalhos. Nessas oficinas, foram feitas leituras e discussões coletivas de textos, bem como atividades de sensibilização que se propunham a trabalhar as subjetividades dos participantes com o objetivo de promover experiências que possibilitassem a vivência de alguns conceitos.

³ A ideia de Item de Cardápio está associada ao Cardápio de Aprendizagem e se refere aos conteúdos a serem oferecidos em processos de formação. Ver maior detalhamento adiante neste texto.

O conjunto de ICs considerado relevante para a formação dos PAP3 foi levantado durante reuniões de planejamento, e os participantes se apresentaram espontaneamente como responsáveis por cada um deles. Reuniões prolongadas com até dois dias de duração (imersões) foram realizadas para aprofundar a elaboração destes ICs. Os presentes se dividiram em grupos, por afinidade com os ICs propostos, para discutir seu conteúdo e metodologia. Estas atividades tinham em vista o refinamento da proposta de formação dos PAP3, o que se reflete diretamente no aprofundamento da formação dos PAP2.

Outra estratégia geral adotada pelo COEDUCA para formação dos PAP, com vistas ao fortalecimento estrutural do próprio Coletivo, foi a promoção e a participação em Encontros de Coletivos Educadores do Estado de São Paulo.

- ✓ III Encontro Estadual de Educação Ambiental e II Encontro Estadual dos Coletivos Educadores do Estado de São Paulo – julho de 2007, em São José do Rio Preto/SP.
- ✓ III Encontro Estadual dos Coletivos Educadores do Estado de São Paulo - 06 e 07 de novembro de 2007, na Universidade de São Paulo (USP)/SP.
- ✓ Pré-Encontro de Coletivos Jovens do Vale do Ribeira – 8 e 9 de dezembro de 2007 no Parque Intervales, Vale do Ribeira/SP.
- ✓ IV Encontro Estadual dos Coletivos Educadores do Estado de São Paulo - abril de 2008, na Universidade de Campinas (UNICAMP)/SP.

3.2.2.1 Elaboração do Plano Político Pedagógico

Um Coletivo Educador deve construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) antes de iniciar a formação de educadores ambientais, pois é um documento no qual três marcos são estabelecidos: o marco conceitual, que descreve os conceitos fundamentadores da proposta de ação educativa do Coletivo Educador; o marco situacional, que descreve e analisa o contexto sócio-político-ambiental do território no qual o Coletivo Educador atuará, e o marco operacional, que estabelece os objetivos, as formas de ação e avaliação e os recursos necessários para a atuação do CE. Desse modo, ele deve balizar as ações a serem realizadas, funcionando como uma bússola que ajude na orientação dos rumos do processo.

Uma vez que, de acordo com a Política Pública, um Coletivo Educador necessita de um projeto político pedagógico para embasar sua atuação, se a construção desse PPP for

efetivada de maneira coletiva, o que é desejável, o documento configura-se como um resultado de uma atuação do Coletivo. No caso do PPP ser coletivamente elaborado, esta construção torna necessário que cada integrante do Coletivo participe e se reconheça nele, conferindo-lhe, assim, identidade. Logo, esse processo de construção do PPP pode se apresentar como uma ferramenta importante de constituição e reconhecimento de autonomia e, portanto, de fortalecimento dos indivíduos e do grupo a um só tempo.

No caso do COEDUCA, a elaboração do Plano Político Pedagógico também se constituiu como uma atividade formativa, pois vários membros PAP2 do COEDUCA escreveram-no, e um subgrupo de PAP2 prontificou-se a fazer as costuras necessárias, promovendo a integração das partes. Cabe dizer que o PPP é entendido pelo COEDUCA como um “processo de construção contínua e permanente, permeando todos os momentos de vivência da construção coletiva” (COEDUCA, 2008), conforme citado anteriormente neste texto.

3.2.2.2 Processo de seleção dos futuros PAP3

O COEDUCA divulgou a realização de um processo de formação de educadores ambientais, via lista de emails compilada por PAP2 e pelo *site* da prefeitura de Campinas, durante o período de dezembro de 2006 a fevereiro de 2007. A proposta inicial previa a formação de 150 educadoras/es. A surpresa foi o fato de cerca de 600 pessoas se inscreverem - pelo *site* criado especialmente para este fim, ou pela entrega de fichas de inscrição na prefeitura de Campinas, na UNICAMP ou aos PAP2.

Uma vez que eram os 600 inscritos para 150 vagas, surgiu um impasse: quais seriam os critérios para excluir pessoas do processo de formação, se um dos princípios orientadores as ações do COEDUCA é justamente a inclusão radical?

Os cerca de 600 inscritos foram convidados a comparecer a uma reunião para que o processo fosse mais bem explicado, pois havia expectativas bastante diferentes em relação à formação que seria oferecida – alguns queriam um curso pronto e apostilado, outros garantia de emprego após seu término etc.

Dos 600 convidados, compareceram cerca de 300 candidatos, os quais receberam explicações detalhadas a respeito dos princípios do ProFEA e realizaram uma dinâmica de grupo. Estes foram divididos em grupos que estavam sendo acompanhados por PAPs2, os quais registravam os acontecidos conforme eles ocorriam. A ideia era esclarecer a proposta para os supostos interessados e encontrar algum critério que permitisse excluir pessoas do processo (fazer uma seleção). Em função de longas discussões de PAP2, que antecederam este momento de seleção de PAP3, era claro para o grupo que seria importante que os futuros PAP3 tivessem capacidade para dialogar, independentemente de nível de escolaridade.

Após vários encontros para a discussão a respeito ‘resultados do processo seletivo’, concluiu-se que aqueles que tivessem interesse em participar da formação depois da conversa e vivência realizadas seriam os futuros PAP3, pois não foi possível encontrar um critério justo que permitisse excluir alguém disposto a compartilhar a proposta apresentada e brevemente vivenciada. Assim, todos os 300 candidatos foram convidados integrar o grupo dos futuros PAP3, dos quais 180 iniciaram o processo formativo.

“Nesta reunião, de dia todo do [(‘processo seletivo’)], recebemos mais de 300 interessados que deveriam, na ideia original, ser “selecionados” por nós para compor o universo de 150 futuros PAP3.

Visto o interesse destas pessoas, o esforço que tinham feito para estar na UNICAMP na hora prevista e o empenho com que realizaram as dinâmicas propostas para a dita seleção, nos vimos numa situação de difícil solução: como selecionar, com qual critério?

Após uma exposição do Programa de Formação de Educadores Ambientais, dos nossos princípios de atuação e nossa proposta Político Pedagógica, a dinâmica de “seleção” foi uma simulação da situação que eles enfrentariam: imaginem-se num determinado território com problemas socioambientais que necessitem da organização da sociedade para sua solução. O que vocês fariam? Os 300 interessados foram organizados em grupos de, aproximadamente, 20 pessoas e, sob a observação dos PAP2, estavam sendo “avaliados”.

Tínhamos como “critérios”, a iniciativa de propor, a facilidade em expor ideias mas também o respeito às falas dos outros e a capacidade de dialogar em situações de adversidade. Ou seja, desejávamos pessoas que tivessem a capacidade de dialogar, mas que não, necessariamente, já trouxessem qualquer bagagem de educação socioambiental.

Neste sentido, não tivemos nenhum critério de escolaridade. Tivemos inscritos com doutorado e inscritos que não tinham terminado o ensino fundamental.

Decidimos, ao final das nossas análises, que não era justo fazermos qualquer escolha e assim, chamamos todos os interessados que compareceram àquela “seleção”, para a formação dos PAP3” (COEDUCA, 2009:6).

Cabe esclarecer que 130 PAP3 finalizaram a formação em agosto de 2008, e cerca de 30 PAP2 participaram, com maior ou menor grau de envolvimento, neste processo. Destes cerca de 20 (PAP2) permaneceram no CE após os 18 meses da formação inicial dos PAP3.

Ao longo destes 18 meses iniciais de formação, houve uma desistência de cerca de 30% por parte de PAP3 –130 PAP3 terminaram a formação. Esse desligamento ocorreu de forma mais ou menos homogênea ao longo do tempo, sendo, algumas vezes, justificado por problemas familiares, no trabalho, de ordem pessoal e, em outros casos, não houve justificção. No que se refere ao PAP2, a permanência foi de cerca 66% nessa fase inicial – cerca de 20 PAP2 acompanharam o processo de forma constante, tendo sido o afastamento também relativamente homogêneo com o transcorrer do tempo e, algumas vezes, justicados e outras não.

3.2.2.3 Processo Formativo de PAP3

O COEDUCA iniciou o processo de formação com 180 PAP3, que foram divididos, em 21 subgrupos (coletivos locais de ação socioeducativa - CL), segundo a afinidade dos participantes com uma determinada localidade ou afinidades pessoais. Esses grupos construíram e implementaram propostas de intervenção educacional nas diferentes macrozonas⁴ de Campinas, sendo estas intervenções fundamento e perspectiva de formação dos PAP3.

Desse modo, a proposta formativa PAP3 baseou-se no processo de elaboração e implementação coletivas de ações locais socioeducativas, sendo estas embasadas conceitual e metodologicamente pelo Cardápios⁵ de Aprendizagem. Segundo este Cardápio, o processo de formação deve oferecer diferentes estratégias educativas, chamadas Itens de Cardápio (IC), que os educadores em formação (PAP3) escolhem atendendo às suas próprias necessidades e às necessidades do seu coletivo local (CL) para realizar interveções educacionais socioambientais, as quais têm o objetivo de promover a formação de outros educadores (PAP4).

A criação de alguns destes CLs foi estimulada pelo processo formativo, outros são estruturas coletivas já existentes na sociedade como associações de bairros, “intersetoriais” da

⁴ Divisão administrativa do município e Campinas proposta em seu Plano Diretor em função de características comuns de determinadas áreas.

⁵ O termo Cardápio enquanto sinônimo de Menu ou Lista, neste contexto, se refere à escolha que os educandos fazem do que desejam aprender tendo em vista o incremento de sua formação. Demarca-se assim uma das diferenças entre este processo formativo e as tradicionais grades curriculares.

prefeitura (espaços de reunião e análise de representantes das instituições presentes em uma região), comissões de saúde de um bairro etc., nas quais alguns PAPs3 se inseriram posteriormente ou já faziam parte antes de ingressar no processo formativo.

É importante salientar que os ICs não constituíram *per se* o processo formativo dos PAP3, mas foram essenciais para o desenvolvimento do ponto central desta formação que são as ações locais acima referidas, uma vez que possibilitaram operacionalizar o sistema de capilaridade de formação de educadoras(es) ambientais no território nacional proposto na Política Pública em questão.

A ideia era a de que os temas/conteúdos a serem desenvolvidos/oferecidos nos processos formativos (ICs) não se devem limitar aos conteúdos técnicos mas também devem se utilizar de técnicas que estimulem o conhecimento sensível (subjetivo, dos afetos). Ou seja, o processo educativo deve ser entendido não apenas como um acúmulo de conhecimentos, mas, sobretudo, como um processo de autoconhecimento, visando uma maior capacidade de ação individual e coletiva. Para isso, é fundamental que o educador conheça sua região de vivência, amplie sua capacidade de percepção e expressão sobre o mundo e se reconheça como detentor de conhecimentos importantes para sua comunidade.

O processo de construção do Cardápio de Aprendizagem do COEDUCA foi transpassado por quatro atenções constantes:

- ✓ conter uma diversidade de Itens, trazendo diferentes posturas frente à formação de educadores ambientais em Campinas;
- ✓ cada IC deveria abrigar uma diversidade de olhares; deveria, portanto, ser oferecido por mais de uma instituição/pessoa, de modo que o conhecimento assim construído fosse mais complexo, portanto, mais próximo da realidade vivida;
- ✓ cada IC não deveria se apresentar como uma “única verdade” (e nem, tampouco, supor a existência de “uma” verdade), fato que impossibilitaria o diálogo com outros pontos de vista trazidos pelos PAPs3;
- ✓ cada IC deveria ser desenvolvido com o uso de diferentes técnicas didático-pedagógicas, com especial atenção àquelas provenientes de metodologias participativas e àquelas preocupadas em estimular o conhecimento sensível (subjetividades/sentimentos e emoções), buscando propiciar a vivência/trazer para o corpo os conhecimentos/conceitos em questão, sempre que possível.

O processo formativo foi composto por uma carga horária de 564 horas, ao longo dos 18 meses, distribuídas da seguinte forma (COEDUCA, 2008):

- ✓ 90 horas de encontros presenciais com o coletivo PAP2;
- ✓ 270 horas de participação em cursos, oficinas, palestras ou vivências nominadas ‘itens de cardápio’;
- ✓ 60 horas de articulação (“ex-tutoria”) por coletivo local;
- ✓ 24 horas de participação em foros e coletivos (assembléias, reuniões de conselhos, consultas públicas, audiências etc);
- ✓ 120 horas de execução de ações socioeducativas (atuação dos coletivos locais PAP3).

A Fase 1 da formação inicial aconteceu de março a julho de 2007 e foi composta por: apresentação da proposta a todos os inscritos no processo, formação dos coletivos locais de ação socioeducativa (CLs) e vivência de itens de cardápios estruturantes e de aprofundamento conceitual, comuns a todos os PAP3, chamados núcleo básico.

Foi nesta etapa que os CLs iniciaram um diagnóstico socioambiental em seu território de ação como forma de conhecer e ampliar suas percepções sobre os territórios e iniciar a construção do projeto da ação socioeducativa vinculado à realidade dos conflitos socioambientais específicos da comunidade em questão. Houve a formação de 21 CLs, e seus diagnósticos – que tiveram o intuito de possibilitar um olhar sobre a multiplicidade de situações sociais, ambientais, culturais, educacionais e artísticas existentes - foram sistematizados e apresentados a todos os PAP durante o Simpósio Mapeando Campinas, que foi realizado em 14 de julho de 2007, no Salão Vermelho da Prefeitura Municipal de Campinas, aberto ao público em geral e contou com cerca de 200 participantes, encerrando a Fase 1.

Esse evento contou também com a conferência de especialistas, com a apresentação de painéis explicativos sobre o processo de formação e com os relatos de grupos locais que buscaram retratar a diversidade sociocultural- ambiental e artística que revelam e desvelam o potencial existente no município.

No segundo semestre de 2007, aconteceu a Fase 2 da formação inicial, na qual foram oferecidos ICs opcionais, acreditando-se que cada CL/PAP3 saberia escolher quais assuntos/conceitos/ensinamentos seriam mais adequados, tanto no sentido de apoiar o planejamento e o desenvolvimento da ação socioeducativa, como para complementar a formação e trajetória profissional de cada PAP3. Foram dois os ICs obrigatórios. Um deles auxiliava os CLs a escrever seus projetos, que foram elaborados em conjunto com as comunidades em questão. Esses projetos tiveram o acompanhamento dos “articuladores”⁶ - grupo específico de PAP2 que tinham a função de auxiliar os CLs a elaborar suas propostas de intervenção socioeducativa, de auxiliar na sua implementação, de mediar conflitos internos dos CLs, de mediar conflitos entre os CLs e as comunidades e facilitar a comunicação entre CLs e COEDUCA (PAP2). Tais projetos foram apresentados a todos os PAP no Simpósio Cultivando Projetos, o que aconteceu no dia 15 de dezembro de 2007, na Estação Guanabara, quando se encerrou a Fase 2.

Cabe destacar que este simpósio contou com a participação de um representante do DEA/MMA e, além da apresentação dos projetos, houve exposição de painéis retratando o processo de formação e os trabalhos desenvolvidos pelos Coletivos Locais nas suas comunidades de atuação.

Durante o primeiro semestre de 2008, desenrolou-se a Fase 3 da formação inicial, na qual foram oferecidos itens de cardápio específicos, com a intenção de dar suporte à ação dos CLs.

De acordo com o relatório do COEDUCA (2008), algumas das características inovadoras do processo formativo implantado são:

“PRIORIZAR a formação de pessoas por meio de uma Ação COLETIVA sócio-educativa;

OFERECER o estímulo à criação de Coletivos Locais responsáveis pelas Ações sócio-educativas e

DAR o apoio a estes processos por meio da disponibilização de um Cardápio de Aprendizagem que represente a diversidade de visões sobre conteúdos e metodologias presentes na formação de educadores ambientais em Campinas.

(...)

Desta forma, o COEDUCA, mais que um grupo definido de pessoas, passou a ser uma verdadeira rede local de Educadores Ambientais, comprometidos com a formação de outros educadores por meio, (...) do apoio aos Coletivos Locais de Ação Sócio-Educativas (...)

⁶ Os articuladores são descritos em detalhe no ponto 3.2.4 desse capítulo.

3.2.3.1 Itens de Cardápio de Aprendizagem (ICs).

Tal como antes referido, o processo formativo, constituído também pela vivência de Itens de Cardápio, durou 18 meses e foi dividido em três fases de seis meses cada.

Os ICs foram divididos em básicos, específicos e opcionais e correspondem às fases 1, 2 e 3 do processo respectivamente.

Passemos agora à definição dos tipos de itens de cardápio oferecidos:

a) básicos (fase1 - 110 horas) – aqueles que foram considerados indispensáveis à formação de educadoras/es ambientais em Campinas e necessários à compreensão da proposta político-pedagógica que foi vivenciada por todos dos PAP3:

1. ‘Caminhos’- com o objetivo de trabalhar as dimensões subjetivas, procurou ampliar o campo perceptivo dos indivíduos, trabalhando intensamente com atividades artísticas, lúdicas e de sensibilização (música, dança, teatro, saraus, dinâmicas de grupo etc.)⁷, perpassando as três fases da formação.
2. ‘PAP: Pessoas que Aprendem Participando num processo de Pesquisa-Ação-Participante’ – teve por objetivo trazer conceitos fundantes da constituição de CEs enunciados pelo DEA/MMA: Participação, Pertencimento, Potência de ação, Comunidades aprendentes/interpretativas, Sociedades sustentáveis, Aprendizagem, Educação ambiental, Meio Ambiente, Pesquisa-Ação-Participante e Ação Socioeducativa.
3. ‘Relatos de aprendizagem em Educação Ambiental’- procurou refinar a expressão escrita dos participantes em relação aos processos por eles vividos, buscando “acabar com o trauma/medo/mistério da escrita e com a ilusão do texto perfeito” (COEDUCA, 2009:17), incentivando o prazer e a reflexão no ato de escrever.

⁷ Realização de ‘trilha perceptiva’, oficinas de musicalização e construção de instrumentos percussivos, oficinas de biodança e de danças circulares, palestras sobre ‘cultura alimentar’, exibição de filmes com posterior debate/socialização de ideias e sentimentos despertados, assistir a peças teatrais com posterior debate/socialização de ideias e sentimentos despertados etc.

4. ‘(Re)Conhecendo Campinas’ - estimulou um reconhecimento detalhado dos territórios de ação dos PAP3 – visão crítica sobre os aspectos sócio-históricos e as transformações ambientais ocorridas no município de Campinas.

b) opcionais (fase 2) – aqueles que puderam ser escolhidos pelos PAP3 de acordo com sua necessidade, dentre uma gama de ICs oferecidos.

Foram oferecidos dois ICs obrigatórios e 21 ICs opcionais.

ICs obrigatórios:

1. ‘Caminhos’, também presente nas fases 1 e 3 e já descrito anteriormente.
2. ‘Oficina de elaboração de projetos de intervenção socioeducativa & Formação de articuladores’ – teve por objetivo “auxiliar os Coletivos Locais a elaborarem seus projetos de intervenção socioeducativa ancorados em: a) nos princípios teóricos e metodológicos do ProFEA e do Coletivo Educador Ambiental de Campinas e b) nas experiências dos participantes” (COEDUCA, 2009:20).

ICs opcionais:

1. Saberes Necessários à Educação do Futuro;	2. Análise Energética;
3. Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – COM-VIDAS;	4. Mudanças Ambientais;
5. Legislação Ambiental;	6. Histórico da Educação Ambiental;
7. Mapeamento e identificação das árvores: (re)conhecendo a biodiversidade de seu bairro;	8. Consumo e Consumismo;
9. Conhecer o stress transformando-o em vitalidade;	10. Reflorestar Campinas, começando pelo seu bairro;
11. Os Planos Diretores de Campinas e a Evolução da Cidade;	12. Permacultura;
13. Formação em Economia Solidária: Microcrédito, Clube de Trocas, Uso de moeda Social, Comércio Justo, Cooperação, Empreendedorismo e Vivência em Feira de Economia Solidária;	14. Conhecendo uma cooperativa: Cooperativa de Recicláveis de Barão Geraldo;
15. O Rural de Campinas;	16. Área de Preservação Permanente e Nascentes;
17. Políticas Públicas de Educação Ambiental;	18. Acidentes Químicos;

19. Áreas Verdes: degradação e recuperação;	20. Oficina Santos Dumont de uso de materiais;
21. Educomunicação.	

c) específicos (fase 3) – aqueles que foram criados e/ou demandados pelos próprios PAPs 3 em função de seus desejos e das necessidades sentidas por conta da realização da intervenção socioeducativa em curso em cada CL. Foram oferecidos 17 ICs específicos e dois obrigatórios.

ICs obrigatórios:

1. ‘Caminhos’, também presente nas fases 1 e 2 e já descrito acima.
2. ‘Acompanhamento de projetos’ – dava suporte à ação dos CLs no terreno via articuladores.

ICs opcionais:

1. Os Planos Diretores de Campinas e a Evolução da Cidade;	2. Noções de Informática;
3. Consumo e Consumismo;	4. Políticas Públicas de Educação Ambiental;
5. Legislação I;	6. Percepção Espaço-Tempo;
7. Rural de Campinas;	8. Teatro do Oprimido;
9. A Vontade Coletiva;	10. Indicadores de Educação Ambiental;
11. Educomunicação;	12. Saberes Necessários à Educação do Futuro;
13. Movimentos Sociais;	14. Introdução à Política;
15. Legislação II;	16. Permacultura;
17. Energias Renováveis.	

Os ICs opcionais e específicos totalizaram uma carga horária de 160h.

O IC ‘Caminhos’, supracitado, teve como proposta fazer emergir o “sensível”/subjetivo, possibilitando seu entrelaçamento com conhecimento técnico-científico de outros ICs oferecidos. Faz-se importante salientar que, na maioria dos outros ICs, que compuseram o *Cardápio de Aprendizagem* vivenciado pelos PAP3, fez-se presente um esforço intencional dos PAP2 em corroborar com este entrelaçamento, graças ao processo de formação por eles (PAP2) vivenciado, ou seja, o processo de constituição do próprio Coletivo, o processo de elaboração do Cardápio de Aprendizagem, o processo de seleção de PAP3 e

vivências de ICs (como ofertantes e/ou participantes/educandos). Por esse mesmo motivo, o IC ‘Caminhos’ perpassou todo o processo formativo, tanto dos PAP3, como dos PAP2 que o ofereceram e outros que o acompanharam voluntariamente por considerá-lo de fundamental importância.

3.2.3.2 Processo de elaboração do Cardápio de Aprendizagem

Em um primeiro momento, foram elencados pelos PAP2 cerca de 40 ICs. Após longas discussões, esses cerca de 40 ICs foram sendo reagrupados e modificados de modo a compor um conjunto de 28 ICs (12 básicos e 16 opcionais). Reuniões prolongadas com até dois dias de duração, chamadas ‘imersões’, foram realizadas para aprofundar a elaboração dos ICs. Os presentes se dividiram em grupos, por afinidade com os ICs propostos para discutir seu conteúdo e metodologia.

Esta proposta de Cardápio de Aprendizagem com 28 ICs foi rediscutida ocasionando sua total reestruturação. Foi a partir dessa discussão que o Cardápio de Aprendizagem do COEDUCA passou a ser composto por 4 ICs básicos.

“o processo de formação (...) foi radicalmente alterado, dando real prioridade à formação de Coletivos Locais e diminuindo a carga de Itens de Cardápio Básicos, (...) [pois o cardápio] estava se constituindo num ‘cursão’, exatamente no sentido oposto do que queríamos implementar” (COEDUCA, 2008 - prefácio).

Essa total reformulação adveio dos seguintes questionamentos do grupo PAP2 (COEDUCA, 2009:11):

- “a) Como não reproduzir os cursos de educação ambiental conteudistas, ao quais estávamos procurando alternativas?;
- b) Como privilegiar o trabalho em grupos, ao invés de realizar uma formação individual comumente encontrada nos processos educativos tradicionais?;
- c) Como efetivar a *práxis* como eixo central de formação e não reproduzir os processos formativos tradicionais que preconizam primeiramente a apreensão de conceitos e depois suas ‘aplicações’?”

A partir destes questionamentos, percebeu-se que a proposta até então elaborada em nada diferia das grades curriculares tradicionais e que, portanto, não atendia a proposta

teórico-metodológica enunciada pelo ProFEA, balizada na compreensão crítica da realidade e na possibilidade de emancipação dela advinda.

Na imersão realizada em 23 de março de 2007 (COEDUCA, 2008:12), foi definido que a constituição e a ação dos CLs

“deveria ser a base sobre a qual seria construída a formação dos indivíduos, que os ICs básicos seriam quatro, e ainda, que este conjunto de ICs deveria atender aos seguintes objetivos: a) auxiliar na constituição dos Coletivos Locais de Ação Socioeducativa; b) ampliar o conhecimento *in loco* de cada pessoa em relação ao município de Campinas – sua história, seus processos de apropriação e transformação territoriais e seus diversos grupos de expressão cultural; c) ampliar a capacidade de percepção e expressão dos indivíduos colocando-os em contato com atividades e dinâmicas que trabalhassem suas dimensões sensoriais e afetivas; d) propiciar troca de experiências entre os participantes, de modo que houvesse dentre eles, o reconhecimento de que cada um é um ator/agente de transformação de sua própria história e território; e) criar espaço para a discussão aprofundada de conceitos fundantes, tais como: comunidade interpretativa, comunidade de aprendizagem, pesquisa-ação-participante, alteridade, pertencimento e potência de ação.”

3.2.4 Articuladores e o Processo formativo

É no início da Fase 2, como dito anteriormente, em que há o surgimento da ‘articulação’ como função de um grupo de PAP2 (articuladores), como forma de apoiar a constituição e fortalecimentos dos Coletivos Locais (CLs), a elaboração de seus projetos de ação socioeducativas e, num segundo momento, também o apoio à ação em seus territórios. Duplas de articuladores passaram a animar em média 4 CLs.

Ainda nesta fase, houve uma diminuição no número de articuladores em função de mudanças na vida pessoal de alguns, advinda da criação de um coletivo de articulação como forma de apoio mútuo para a superação de dificuldades enfrentadas. Cada articulador passou a ser responsável pelo acompanhamento de cerca de 4 CLs. Na intenção de viabilizar o bom funcionamento deste coletivo de articulação, surge a figura do ‘moderador’ - PAP3 escolhido pelo seu CL para facilitar a comunicação com os articuladores.

“O processo de articulação é o momento 2 no qual os Coletivos Locais (CL) se reúnem com Articuladoras/Articuladores para planejar, preparar e executar as ações sócio educativas, possibilitando a reflexão sobre as suas experiências, o esclarecimento de dúvidas e novas descobertas.
(...)”

Para atender a estes objetivos, organizou-se a articulação por encontros, que foram definidos como presenciais e à distância.

Encontros Presenciais

- 3 dias (20/09; 18/10; 01/11 dias correspondentes a Oficina de Elaboração de Projetos);
- programação da ação sócio educativa definida junto aos Coletivos Locais;
- acompanhamento do processo de ação sócio educativa dos Coletivos Locais junto às suas comunidades.

[Os CL também se encontraram presencialmente com os articuladores em outros momentos, naqueles relativos a execução das ações-sócio-educativas junto às comunidades, sendo estes denominados de “encontros de articulação”].

Encontros à distância

- 02 horas por semana para cada CL.
- acompanhar a ação sócio educativa via chat, e-grupo, telefone,...
- ler e apoiar os trabalhos do CL.

Devido ao número reduzido de pessoas para atender as demandas dos Coletivos Locais, foi pensado na figura do mediador. Este mediador foi um PAP3, escolhido pelo Coletivo Local e que teve a função de auxiliar os articulares nas relações com o coletivo. Coube a ele as seguintes atribuições:

- facilitador da comunicação entre o CL e os articuladores e dentro do CL
- referência para informações: local de reuniões, horários, materiais,...
- deixa de existir quando o CL está reunido com os articuladores
- a mediação pode ser rotativa” (COEDUCA, 2009:30).

Desde o início da constituição da proposta formadora de PAP3 do COEDUCA, a articulação já havia sido prevista. Inicialmente essa função recebia o nome de “tutoria”, contudo, durante as reuniões deliberativas e de aprofundamento conceitual dos PAP2, esta ação foi discutida e refletida, havendo então uma mudança de nomenclatura, de “tutor” para “articulador”. Esta mudança se deu por conta de uma decisão do grupo de deixar claro que esta função não podia ter um caráter assistencialista, mas devia estimular a autonomia e emancipação dos indivíduos e dos CLs.

Os objetivos da articulação eram: promover a união dos CLs; fomentar a rede de troca de experiências entre os CLs, e entre os CLs e o coletivo PAP2; apoiar as ações dos CLs. Através de encontros presenciais e apoio a distância (telefonemas, e-mail), os articuladores deveriam desenvolver as seguintes ações:

“auxiliar a elaborar e viabilizar a ação sócio-educativa; estimular a autonomia, fortalecimento e enraizamento dos CLs nos territórios; possibilitar o diálogo entre os CLs e entre CL e PAP2; animar os CLs (afetividade) e mediar conflitos; proporcionar a circulação de ideias/troca de experiências; proporcionar a sustentabilidade das ações sócio-educativas, para que continuassem mesmo após término do período de 18 meses de formação dos PAP3” (COEDUCA, 2009).

Tanto a atuação dos PAP2 como a formação dos PAP3 foram pautadas na participação. Este é o eixo central dos Coletivos Educadores: Pessoas que Aprendem Participando, Pessoas que Aprendem Pesquisando, Pesquisa-Ambiental-Participante (Viezzler & Ovalles, 1995), Pesquisa-Ação-Participante (Viezzler, 2005). O PAP2 enquanto planeja,

reflete, atua, convive, implementa a formação dos PAP3, vivencia um incremento de sua formação como educador, e os PAP3 ao longo de seu processo de formação planejam, refletem, atuam, convivem e agem para a formação dos PAP4. Ao longo do processo de formação, as classificações PAP2, PAP3 e PAP4 foram perdendo sua rigidez inicial, demonstrando que gradativamente o processo de transformação foi se consolidando, conferindo maturidade ao grupo em muitos sentidos, inclusive na horizontalização das relações no interior do Coletivo – alguns PAP3 tornaram-se PA2, na medida em que se apropriam dos rumos do seu próprio aprofundamento conceitual e metodológico, concomitante a sua atuação junto aos PAP4, integrando-se assim às ações nucleares e estruturantes do COEDUCA, como o oferecimento de ICs, participação em “reuniões PAP2” deliberativas e de planejamento de ações etc.

Com o intuito de compreender melhor o que significou o processo de articulação para cada um que o vivenciou, foram elaboradas três questões que foram enviadas por meio de correio eletrônico aos dez articuladores do COEDUCA (setes destes tinham uma ligação próxima com a universidade/academia e três um distanciamento do fazer acadêmico). Dos questionários enviados, sete foram respondidos e devolvidos (dois dos três articuladores que tinham um distanciamento da academia não responderam o questionário, assim como um daqueles que tinha uma relação de proximidade com a universidade). As perguntas se referiam a quais eram as atribuições dos articuladores, a como se deu o processo de articulação na prática e a qual foi o aprendizado obtido de sua participação neste processo.

Seguem a baixo as perguntas enviadas aos articuladores:

- 1) No seu entendimento, quais eram inicialmente as funções de um articulador?
- 2) Como se deu na prática o processo de articulação?
- 3) Ser um articulador interferiu sua na trajetória como PAP2? De que maneira? Em que momentos?

3.3 Pensando a dinâmica interna de participação do COEDUCA PAP2

A partir do primeiro encontro fomentado pelo DEA/MMA, em dezembro de 2004, cada um dos presentes nessa primeira reunião foi incumbido de contatar e convidar outras

pessoas/instituições que realizassem atividades de EA para participar, com o intuito de ampliar a rede de contatos no município e assim constituir o coletivo PAP2.

Essa dinâmica perdurou por aproximadamente dois anos, e, portanto, de dezembro de 2004 a dezembro de 2006, uma característica marcante do COEDUCA era a entrada e saída constante de participantes, o que gerou profundo desgaste nos integrantes que perseveravam, sendo este desgaste diretamente proporcional ao tempo de permanência no grupo. Isso ocorria, pois, a cada nova pessoa que chegava, interrompia-se o planejamento de ações e retomavam-se as discussões dos princípios conceituais no intuito de incluir os recém-chegados no processo. Naquele momento, o Coletivo ainda não conseguira se estruturar como tal, faltando aos seus integrantes clareza de como operacionalizar a proposta trazida pelo DEA.

Ao mesmo tempo em que a proposta do DEA era sedutora, uma vez que envolvia o MMA e uma propunha Política Pública de EA inovadora, tendo em seu cerne uma perspectiva democrática e popular nos moldes freireanos, estando na contramão do paradigma tecnocrático dominante, também trazia todas as dificuldades de realizar algo que, na prática, era novo para a maioria dos envolvidos. Novo em termos concretos, pois teoricamente estas ideias já eram conhecidas e debatidas. Nesse ponto, residia o cerne da sedução: operacionalizar coletivamente tal ideal democrático por estímulo de uma Política Pública.

Tais dificuldades se constituíram, sobretudo, pela inexperiência em realizar um planejamento radicalmente democrático e coletivo, o que provocou a desistência de muitos participantes ao longo do processo.

“Imaginamos um mundo em que nossos desejos dão forma à realidade e adequamos nossas condutas, esperanças e crenças a um universo social que só existe porque o imaginamos. Nossas convicções podem facilmente nos levar a confundir o que é com o que deveria ser. Diferenciar um do outro, sem perder, na tentativa, as ilusões de fazer real daquilo que consideramos já feito, é uma tarefa ao mesmo tempo sugestiva de novas possibilidades e de difícil acesso. Em qualquer um dos casos, o caminho obrigatório para entrar no complicado mundo da transmissão ideológica que tem um lugar no processo educativo exige cautela.” (Moreno et al., 1999: 17)

Durante os primeiros dois anos de constituição do COEDUCA, muitas das reuniões mais se pareciam com embates de opiniões, discussões ásperas e aparentemente improdutivas, em outras apenas poucas pessoas faziam uso da palavra, enquanto a maioria dos participantes demandava que alguém distribuísse as tarefas que deveriam ser executadas.

Após este período turbulento de muitos embates nos encontros semanais deliberativos (disputas por legitimidade de ideias), com a eminência do início do processo formativo PAP3 e com o tempo de experiência vivenciado conjuntamente pelo grupo que permaneceu, parece terem se estabelecido vínculos profissionais e afetivos que estruturaram o COEDUCA enquanto coletivo.

Vale aqui pensar nas proposições de Sawaia (2001:119) sobre as formas de participação que variam de intensidade, de espacialidade, de motivo, de temporalidade e de função social (excludente - voltada ao '*status quo*' ou integrativa - visando à revolução). Isso porque, com o desenrolar do processo educativo desencadeado pelo e no COEDUCA, é possível observar uma mudança qualitativa na participação dos integrantes PAP2, na direção de uma participação mais democrática, pró-ativa e de longa duração, fortalecendo seu caráter integrativo.

Tal constatação está em consonância com a proposta da pesquisa-ação-participante ou pessoas que aprendem participando, ou, ainda, pessoas que aprendem pesquisando (PAP), que se constitui como eixo metodológico da formação dos CEs, permitindo assim que todos os integrantes do COEDUCA tenham acesso ao exercício de participação, pois é coletivamente e encontro após encontro que vão sendo delineadas suas ações formativas, tanto dos PAP2, como dos PAP3.

Com isso, a formação dos PAP2 aconteceu paulatinamente, pois foi através de uma intensa participação face a face e com o reconhecimento da importância da contribuição de cada um, que o coletivo PAP2 foi amadurecendo no que diz respeito à questão da participação, uma vez que as diferentes nuances tanto afetivas como pró-ativas foram sendo valorizadas e desveladas.

Nas últimas décadas, tem havido a vulgarização do termo participação que, enquanto tomou um vulto de *fetichê*, propiciou um esvaziamento conceitual pela insuficiente reflexão teórica e prática e, pela pouca mudança na cultura de empoderamento de atores excluídos (Bracagioli, 2007). Estas ideias estão em consonância com Sawaia (2001), que nos chama a atenção para o caráter *fashion* que a participação adquiriu na contemporaneidade.

A participação integrativa, trazida acima por Sawaia (2001), está em sintonia com a que Santos (2004) denomina de ativa e autocrítica. E, de acordo com esta última autora, uma forma de atingi-la é buscar garantir o entendimento, pelos participantes, dos objetivos e contextos do programa, dar-lhes garantias tanto da disposição para o diálogo dentro do grupo,

como de que suas opiniões serão consideradas. Outro ponto importante é o entendimento de que há possibilidade de falibilidade individual.

O COEDUCA sempre teve preocupação com estes aspectos supracitados e, em virtude disso, para cada nova pessoa que chegava, fazia-se uma apresentação dos objetivos e dos pressupostos teóricos e metodológicos que balizavam as ações empreendidas, possibilitando também o acesso aos documentos escritos. Vale esclarecer que, após o início da formação dos PAP3, houve uma mudança na postura do grupo em relação aos recém-chegados:

1. embora o COEDUCA estivesse (e continua a estar) aberto para receber e integrar qualquer pessoa ou instituição que se interesse pela proposta, os novos visitantes têm sido, em sua grande maioria, pessoas convidadas, por se entender a existência de uma afinidade prévia com a proposta;
2. O grupo não mais interrompeu suas atividades para retomar as discussões conceituais em função do recém-chegado, pois pressupõe-se que isso já tenha sido previamente feito por quem o convidou. Desse modo, o recém-chegado integra-se nas atividades do ponto em que estão; o que demonstra que a estruturação de grupo está mais consistente.

As reuniões do coletivo PAP2 eram deliberativas, reflexivas e de aprofundamento conceitual e aconteceram, prioritariamente, nas dependências da UNICAMP. Tinham por princípio serem abertas a novos parceiros já envolvidos com educação ambiental, pertencentes ou não a uma instituição. Democracia radical e participativa e autoridade compartilhada sempre foram princípios na gestão do COEDUCA. Embora, muitas vezes seus integrantes tomassem consciência de que havia uma incoerência entre teoria e prática, no que se refere aos valores supracitados, sempre houve esforços para que estes princípios estivessem balizando o processo. Tanto que assim que essa incoerência era percebida, era imediatamente explicitada/denunciada para a coletividade e tornava-se alvo de reflexão, na busca coletiva de que teoria e prática estivessem alinhadas. Esse fato acabou por transformar tais princípios em objetivos, sendo este um caráter inovador do trabalho, que exigiu esforços de todos para garantir que fossem cumpridos sempre que possível.

Nessas reuniões deliberativas semanais, sempre se abriu espaço para que as pessoas apresentassem suas ideias, pois uma premissa básica se constitui na tomada coletiva de decisões. Assim sendo, é fundamental possibilitar que cada um tenha espaço para argumentar sobre seus pontos de vista para garantir a transparência do processo. No tocante à falibilidade

individual e coletiva, vale ressaltar que esta sempre esteve presente como conceito, sendo explicitadas suas ocorrências nas reuniões. O mesmo se dá com a necessidade de abertura ao diálogo, que pressupõe o reconhecimento de seu papel e o do outro no processo de construção coletiva.

Uma metodologia participativa deve, além de procurar defender e garantir a participação, compreender o papel de cada partícipe, a sua capacidade de integração e de participação nesse processo de construção, assim como perceber que este envolvimento e esta participação podem e se modificam ao longo do caminho (Santos, 2004).

Como apontado acima, com o transcorrer do processo desencadeado pelo COEDUCA PAP2, foi possível notar que o modo de participação de seus integrantes foi se modificando, pessoas que não expunham suas ideias para o grupo esperando que alguém determinasse o que deveria ser feito passaram a se posicionar nas reuniões, sejam elas semanais deliberativas ou em outros subgrupos de trabalho dentro do coletivo. Isso começou a ser claramente notado a partir do início do processo formativo dos PAP3 (dois anos após a primeira reunião de constituição do COEDUCA), evidenciando assim quem estava realmente comprometido com o processo e de que modo. Foi explicitado em reunião do grupo PAP2, que cada um participava como podia/queria e que todas as contribuições eram importantes, por menores que fossem.

Os princípios propostos por Bracagioli (2007) para nortear a construção reflexiva de abordagens participativas são identificáveis no processo do COEDUCA, e são eles: que os envolvidos tenham claros os objetivos e resultados esperados, o propósito do processo; que o tipo de participação possa ser diferente em diferentes momentos, e, assim, os métodos devem ser flexíveis e abertos para que o grupo possa contribuir; que os participantes possam perceber que os resultados obtidos não são realidades, mas percepções de realidade daquele grupo.

A partir do acima exposto a respeito da dinâmica interna do COEDUCA, é possível identificar um aumento qualitativo da participação dos PAP2 com o transcorrer de seu processo formativo, havendo uma aproximação da concepção de participação proposta por Bracagioli (2007) como emancipatória aquela que reconhece: a identidade como estando em permanente reconstrução; a necessidade de uma constante reflexão; a complexidade histórica e socioambiental como interligadas.

Outra característica da dinâmica de participação interna do COEDUCA é o grupo realizar sua autogestão (Santos, 2004), pois determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes.

Um exemplo dessa autogestão aconteceu na seleção dos futuros PAP3 descrita anteriormente. Outro aconteceu durante a formação dos PAP3. Iniciaram-se questionamentos a respeito da participação de PAP4 nos ICs, o que não tinha sido previsto inicialmente. Essas discussões surgiram em função da demanda, pois como os PAP3 estavam realizando ações socioeducativas em comunidades (CLs) e, portanto, interagindo com PAP4, alguns deles manifestaram interesse em participar de ICs. A conclusão do grupo PAP2 foi a de que seria possível que os PAP4 vivenciassem ICs e tivessem um certificado de participação, desde que houvesse vagas remanescentes para que o excesso de pessoas em determinado IC não comprometesse o bom desenvolvimento das atividades, conforme explicitado abaixo:

“tem que ter certificado de participação para PAP4, porque todos têm o direito de participar e isso faz parte da nossa lógica de funcionamento” (frase proferida por um PAP2 na reunião de 25/03/2008 – anotação de caderno de campo da pesquisadora).

Isso põe em prática a premissa de inclusão radical, que está em profunda sintonia com a possibilidade da construção de um controle democrático e popular das tomadas de decisões, apontado por Demo (2001:163) “como principal critério da qualidade de vida”. Uma vez que, para este autor, “a capacidade associativa de controlar o Estado e outras instâncias de poder – inclusive o mercado – é o fulcro essencial da democracia” (*idem*).

Vale lembrar ainda que, segundo Sawaia (2001), quando falamos em participação, estamos tratando de concepções de sociedade, de cidadania, de ética, de justiça, de educação popular, movimentos sociais, desigualdade e exclusão social, sendo, portanto, o cerne desse debate de cunho ético-político.

Cabe aqui reafirmar que este trabalho dá ênfase à descrição e à análise das ações do COEDUCA no período de formação inicial dos PAP2, que durou 3,5 anos (dez/2004 a ago/2008). Após este período, o COEDUCA adquiriu outra dinâmica e continua ativo até o presente momento (junho de 2012), balizado pelos conceitos e processos descritos neste texto. Foram delineadas ações de continuidade do processo formativo que têm envolvido seus membros - alguns dos PAP3 transformaram-se em PAP2 assumindo a condução do processo juntamente com alguns PAP2 iniciais. Nesta nova configuração, atualmente, há cerca de 20 PAP2 atuando e mantendo viva a dinâmica de intervenção formativa de educadores ambientais no município de Campinas e região do COEDUCA.

CAPÍTULO 4

“(...) sempre que tive oportunidade, preocupei-me em afastar os preconceitos que poderiam impedir que minhas demonstrações fossem compreendidas (...). Se restarem ainda outros do mesmo gênero, cada um poderá, com um pouco de reflexão, corrigi-los.” (Ética I, Apêndice).

“Assim, na vida é útil, sobretudo, aperfeiçoar, tanto quanto pudermos o intelecto ou a razão, e nisso, exclusivamente, consiste a suprema felicidade ou beatitude do homem (...)” (E IV, Apêndice, capítulo 4)

ALGUNS ELEMENTOS DO PENSAMENTO ESPINOSANO

*“A vida é espontaneidade orientada que se manifesta de diferentes maneiras nos diferentes modos. Embora o filósofo, [Espinoso], nem sempre use o termo vida, ela está sempre presente no seu conceito de Natureza bem como em todas as suas manifestações. (...) Ihe poderíamos chamar o filósofo da vida, essa produtividade que se desenrola em leis. Dado que o filósofo usa frequentemente a equivalência *seu e sive* para identificar termos permutáveis, não hesitaríamos em considerar a equivalência *vita seu potentia* seu *conatus* como um tema determinante no pensamento espinosano” (Ferreira, 2011:64)*

Espinoso propõe-nos em sua obra uma terapia cognitiva da mente, uma terapia cognitiva dos afetos para atingir a felicidade suprema (TCI, parágrafo 1, 2, 16 e 18). Colocamos o desafio ético de compreender quais são nossos afetos e como somos por eles determinados a agir, ou, em outras palavras, como afetamos e somos afetados por tudo o que nos rodeia - quais são as relações que construímos e por que as constituímos -, incita-nos, deste modo, a percorrer nossos labirintos emocionais e cognitivos na busca por meios de

combater a servidão e, assim, conferir alegria à existência humana: um percurso para caminhar em direção à felicidade, ou seja, à liberdade de sentir, pensar e agir por nós próprios a partir do reconhecimento e da compreensão das causas de nossos afetos.

Esse trajeto é composto pelo desvelamento contínuo e processual da relação existente entre as coisas do mundo, o que inclui a relação dos humanos entre si e entre os seres humanos e as outras coisas, uma vez que pessoas são apenas mais um modo finito e singular da Natureza. Essa possibilidade de integração do ser humano na Natureza depende da compreensão do que é a Natureza e a quais regras ela está submetida.

No parágrafo 9 do *Tratado da Correção do Intelecto*, Espinosa nos diz que “toda a felicidade ou infelicidade consiste apenas na qualidade do objeto, ao qual aderimos por amor”. Se amarmos coisas instáveis, voláteis, temporárias, nossa mente se agitará, pois certamente nós a perderemos em determinado momento, e isso será fonte de tristeza nas suas mais diferentes expressões. É importante destacar que nunca estaremos isentos de paixões, contudo a reflexão é o único e melhor remédio para elas, sobretudo as tristes, que devem, segundo o filósofo, ser combatidas com o mesmo empenho que os preconceitos.

O percurso proposto por Espinosa tem como eixo central o pensamento, que é sempre afetivo - no sentido de que pensar adequadamente significa compreender os afetos que estão na gênese de nossas ideias cognitivas, ou seja, pensar adequadamente é o mesmo que compreender as causas que dão origem aos nossos pensamentos.

Essa maneira de entender a relação entre funcionamento psíquico e forma de pensar/produzir conhecimento/ter ideias (cognição) coaduna-se não só com teorias da psicologia da educação como também com a concepção de EA apresentada anteriormente, que tem com o elemento fundante o modo como as pessoas sentem/percebem/pensam o mundo, pois é a partir daí que elas elaboraram propostas de intervenção adequadas ou não para contribuir com a construção da sustentabilidade. É justamente este processo interpretativo/reflexivo dos afetos que possibilitará a construção de valores, a descoberta e o fortalecimento de habilidades e de capacidades individuais e coletivas para intervir na realidade na direção desejada.

O filósofo opera, assim, uma ressignificação das palavras ética, utilidade, adequação, desejo, liberdade e felicidade, desvinculando seus significados de qualquer preceito moral.

“(…) tendo eu visto que todas as coisas de que me arreceava ou temia não continham em si nada de bom nem de mau senão enquanto o ânimo se deixava abalar por elas, resolvi, enfim, indagar se existia algo que fosse o bem verdadeiro e

capaz de comunicar-se, e pelo qual unicamente, rejeitado tudo o mais, o ânimo fosse afetado; mais ainda, se existia algo que, achado e adquirido, me desse para sempre o gozo de uma alegria contínua e suprema.” (TCI, parágrafo 1).

O conceito de potência é de grande relevância na obra do filósofo, pois nos remete à problemática da participação, tanto em nível eticopolítico quanto metafísico. Essas duas dimensões entrelaçam-se influenciando-se mutuamente, embora gerem consequências distintas, pois a segunda remete-nos ao percurso individual da busca da suprema felicidade, e a primeira refere-se à inserção do indivíduo numa esfera coletiva de participação políticossocial.

Neste capítulo, serão apresentadas partes do pensamento espinosano que compõem o referencial teórico deste estudo, aproximando-o, em alguns momentos, da concepção de educação ambiental apresentada anteriormente. O texto está dividido em nove seções. Na primeira, é apresentado o ponto de partida (que é também o de chegada) do pensamento espinosano: sua concepção de Deus ou de Natureza. A segunda apresenta o conceito de potência de agir. Na terceira parte, são apresentadas considerações a respeito da relação entre a potência e os encontros, que podem ser bons ou maus. A quarta destina-se a apresentar o conceito de “noções comuns”, que segundo o filósofo é elemento decisivo no processo de passagem da imaginação à razão. Na quinta seção, expõe-se a concepção espinosana de produção de conhecimento. A sexta parte deste texto apresenta a dinâmica entre potência e felicidade. Na sétima, a relação entre liberdade e potência. Na oitava, traça-se um panorama geral do pensamento político espinosano. E, na nona e última seção, são trazidas algumas reflexões a respeito da relação entre potência e participação políticossocial.

É importante salientar que as citações ao longo do texto da obra *Ética* de Espinosa foram extraídas de uma recente tradução brasileira realizada por Tomaz Tadeu¹ e que está sendo recomendada como excelente fonte de leitura. Essa edição é bilingue - português brasileiro contemporâneo e original, em latim, estabelecido por Carl Gebhardt, em 1925, que é a versão latina internacionalmente aceita como credível.

Citação de outras obras de Espinosa:

ESPINOSA, Baruch de. *Tratado Teológico Político* (Tradução, introdução e notas de Diogo Pires Aurélio). Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 3ª edição, 2004.

¹ SPINOZA, Benedictus de. *Ética/Spinoza*; [tradução e notas Thomaz Tadeu]. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2007.

ESPINOSA, Baruch de. *Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência* (Seleção de textos: Marilena Chauí). São Paulo, Abril Cultural, 3ª edição, 1983. (coleção: Os pensadores)

ESPINOSA, Baruch de. *Tratado Político* (Tradução, introdução e notas de Diogo Pires Aurélio). Lisboa, Círculo de leitores e Temas e debates, 2011.

4.1 CONHECENDO ESPINOSA: O PONTO DE PARTIDA

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

Espinosa inicia sua Obra *Ética*² apresentando-nos a existência de uma só e única substância dotada de infinitos atributos³ (EI, def VI)⁴ da qual todas as coisas derivam. A esta substância absolutamente infinita (EI, def 6), eterna, (EI, def 8), a única coisa livre/autônoma, que é causa de si (EI, defs 1 e 3), que é infinita potência de produção de tudo o que existe e cuja ação não obedece a nenhuma finalidade, atendendo apenas às necessidades de sua própria essência (EI, prop 17), e sua essência consiste em existir (EI, def 1), ele nomeia Deus ou Natureza (Deus *sive* Natura).

Ao identificar Deus com a Natureza (EIV, pref), Deus deixa de ser uma projeção antropomórfica do ser, aquele que a tudo criou para o deleite humano e governa sua criação à distância, como na tradição judaico-cristã. O Deus/Natureza de Espinosa está no mundo e

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.

³ Em Espinosa, atributo significa característica constituinte. Cabe destacar que os humanos apenas são capazes de conceber dois dos infinitos atributos de Deus ou da Natureza, a saber, o pensamento e a extensão (matéria, corpo).

⁴ A citação EI refere-se à parte I da Obra *Ética*, e def significa definição. Em todas as citações referentes a este texto E significará a Obra *Ética* e o número subsequente o livro ou parte da *Ética*.

coincide com os processos de produção de tudo o quanto existe. Além da Natureza, tudo o mais que existe são seus modos ou modificações⁵.

Por exemplo, pensemos de modo simplificado, no acima exposto a partir da presença do oxigênio atmosférico que respiramos (O₂). O O₂ existe na atmosfera não por vontade de um ser transcendente, mas sim pelo fato de existirem, na primitiva atmosfera terrestre, átomos livres de oxigênio, que por suas características iônicas, ao se encontrarem, reagem e produzem a molécula de O₂, que nada mais é do que um modo finito e singular da Natureza - a qual é a infinita potência de produção de tudo o quanto existe. Desta forma, os modos, que são finitos, exprimem a essência/potência da Natureza que é infinita (EI, prop 35, dem; EIII , prop 6, dem).

Contudo, é importante esclarecer que o fato de a coisa finita expressar o infinito, de maneira certa e determinada, não faz dela infinita. O fato de a coisa finita constituir uma parte do ser infinito não significa que ela seja infinita, pois a parte constitui o todo, mas não é idêntica a ele.

“(…) quanto mais conhecemos as coisas naturais, mais perfeitamente conhecemos a essência de Deus (que é a causa de todas as coisas)” (TTP, cap IV).

Os modos divinos, incluindo o ser humano, participam em graus diferentes do contínuo movimento de produção da realidade. A existência dos modos finitos e singulares depende da existência de outros modos, pois a única coisa que existe por si própria, que é causa de si é Deus/Natureza, como dito anteriormente. Por exemplo, um cavalo depende de outro cavalo para nascer/existir, assim como uma árvore não cresce sozinha, ela depende da luz do sol, do CO₂ existente na atmosfera, da água presente no solo, nos rios e no ar, depende da quantidade de nutrientes (alimento) disponível, dos pássaros ou outros agentes que espalhem suas sementes, dentre outras coisas.

“Nenhuma coisa que é singular, ou seja, nenhuma coisa que é finita e tem uma existência determinada, pode existir nem ser determinada a operar, a não ser que seja determinada a existir e a operar por outra coisa que também é finita e tem uma existência determinada; por sua vez, essa última causa tampouco pode existir nem ser determinada a operar a não ser por outra, a qual também é finita e tem uma existência determinada, e assim por diante, até o infinito” (EI, prop 28).

⁵ “Por modo compreendo as afecções de uma substância, ou seja, aquilo que existe em outra coisa, por meio da qual é também concebida” (EI, def 5). Cabe esclarecer que afecções ou “ *Affectiones*”, termo latino que significa, *grosso modo*, ‘os modos pelos quais as substâncias são afetadas’, como um pedaço de madeira é afetado ao ser pintado de vermelho ou como uma cadeira é afetada ao ser quebrada” (Scruton, 2000:12). Ou para usar as palavras de Chauí (1995:105) a afecção espinosana refere-se a “toda mudança, alteração ou modificação de alguma coisa, seja produzida por ela mesma, seja causada por outra coisa”.

Essa ligação existencial entre os modos, que são dinâmicos, coloca-os numa relação de interdependência necessária/obrigatória (EI, def 5). E, uma vez que os seres humanos não são mais que um modo finito e singular da Natureza (EIV, prop 4), contudo, diferenciado na medida em que têm a faculdade de cognição reflexiva e consciente mais complexa do que os demais seres, os humanos não atrapalham a Natureza, eles participam/são parte dela.

“(...) o homem, na medida em que é parte da natureza, constitui uma parte da potência desta (...)” (TTP, cap IV).

Essa concepção de meio ambiente que entende as pessoas como intrínsecas à Natureza é fundante para se pensar uma educação ambiental que busca a construção da sustentabilidade, pois isso possibilita o rompimento com o modelo de desenvolvimento utilitarista vigente que percebe o ser humano como extrínseco à cadeia ecológica.

O pensamento filosófico espinosano move-se num terreno em que tudo é absolutamente determinado, existe uma ordem no Cosmo, as coisas são como são e não poderiam ser de outra maneira (EI, prop 33 e ap), pois há leis gerais que regem todo o Universo. Por exemplo, um cão jamais dará origem a um peixe; os cães só podem dar à luz a outros cães, pois esta é sua determinação, assim como é a quantidade de vapor de água presente na atmosfera que determina a ocorrência ou não de chuvas.

O funcionamento do Universo, de acordo com Espinosa, faz-se pelo nexo de uma cadeia causal (EI, prop 36) - uma causa que gera um efeito, que se constitui em causa e, dessa forma, gera um efeito, que se torna causa e assim sucessivamente. Damásio (2003:87), ao se referir ao modo de funcionamento dos sentimentos e emoções humanas, apresenta-nos um modelo compatível ao trazido pelo filósofo⁶: um estímulo emocionalmente competente (EEC) desencadeia uma emoção, que por sua vez gera um sentimento⁷, que pode se constituir como outro EEC, que gerará outra emoção, a qual, por sua vez, pode gerar outro sentimento e assim por diante, até o apaziguar emocional, isso é, até que consigamos mudar de registro e nos posicionarmos de modo a estarmos menos afetados por estes sentimentos/emoções. O que corrobora com as colocações de Espinosa sobre o funcionamento do Universo, pois se, como

⁶ Damásio faz uma distinção entre sentimentos e emoções. As emoções precedem os sentimentos, sendo as primeiras desencadeadas por estímulos emocionalmente competentes (EEC). As emoções (sensações corpóreas) desencadeiam pensamentos (ideias) e estes pensamentos é que se constituem como sentimentos. Ou seja, as emoções são desencadeadas por estímulos (internos ou externos ao nosso corpo) que são captados pelos órgãos sensoriais e os sentimentos são as ideias que formamos a partir deste estímulo.

⁷ O que Damásio chama de sentimento, em Espinosa, é uma ideia confusa/uma forma de pensar/imagem/imaginação. Vale aqui colocar também que, segundo este autor, o que em Espinosa chama-se

dito anteriormente, os humanos são modos finitos e singulares da Natureza, não poderiam operar de modo distinto da determinação universal.

Ao buscar uma aproximação entre o pensamento espinosano e uma concepção de EA que tem como objetivo disseminar preceitos da sustentabilidade por todo o tecido social, conforme apresentados nos capítulos anteriores, cabe dizer que, ao se tratar de sustentabilidade é imprescindível pensar nos modos de produção e consumo de nossas sociedades, uma vez que as suas vertentes e consequências sociais, políticas, institucionais, econômicas, culturais e ecológicas estão todas interligadas, constituindo-se de uma cadeia causal, que não foge da ordem estabelecida pelas leis que regem o Universo. Isso porque as regras confeccionadas pelos humanos para gerir as suas sociedades não escapam às leis universais na medida em que os seres humanos são parte da Natureza e, portanto, estão a elas submetidos⁸.

No caso humano, tais leis se expressam no dinamismo dos nossos afetos, o que nos confere múltiplas possibilidades de mudança dentro de um Universo absolutamente determinado, pois é a partir da dinâmica da cadeia dos afetos que construímos ideias/pensamentos/teorias que dão suporte à estruturação e ao modo de funcionamento de todas as esferas de nossas sociedades.

4.2 SOBRE POTÊNCIA DE AGIR

“Toda a Ética se apresenta como uma teoria da potência em oposição à moral como teoria de deveres” (Deleuze, 2002:110).

Em Espinosa, todo ser esforça-se ao máximo por persistir na existência (EIII, prop 6 e 7), esforço esse que é denominado *conatus* e coincide com a potência de agir do ser. Potência esta que se relaciona diretamente com as variações do ânimo em função dos afetos gerados pelo encontro com outros corpos. Assim, pode-se dizer que a potência de agir humana é da

´afeto` é um conjunto composto, pelo que, atualmente, denomina-se por motivação, pulsão, emoção ou sentimento.

⁸ Ver, mais adiante, neste texto, as considerações sobre o pensamento político espinosano.

ordem do encontro, pois se relaciona com as infinitas possibilidades de composição entre os afetos nos encontros ativos (ações) e passivos (paixões), ou seja, relaciona-se com a nossa capacidade de afetar e de ser afetado (EIII, prop 59, esc).

Ferreira (1997:474) aponta que a “capacidade de sermos afetados e o modo como o somos são determinantes para a constituição dos valores éticos, pois o que faz a coisa boa ou má é o afeto de que deriva”.

“(…) não desejamos uma coisa por julgá-la boa, mas, ao contrário, dizemos que é boa porque a desejamos. E, conseqüentemente dizemos que é má a coisa que abominamos. Por isso, cada um julga ou avalia, de acordo com seu afeto, o que é bom ou mau, o que é melhor ou pior e, finalmente o que é ótimo ou péssimo. Assim, o avaro julga que o ótimo é a abundância de dinheiro e o pior, a sua falta. O ambicioso, por sua vez, nada deseja tanto quanto a glória e nada teme tanto quanto a vergonha. Ao invejoso, enfim, nada é tão agradável quanto a infelicidade de um outro e nada tão desagradável quanto a felicidade alheia. E assim, cada um, de acordo com o seu afeto julga uma coisa boa ou má, útil ou inútil. (...)” (EIII, prop 39, esc).

Desse modo, em Espinosa, nada é bom ou mau *a priori*, pois “nenhuma ação, considerada só em si mesma, é boa ou má” (EIV, prop 59, dem alternativa), pois “(...) 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” (EIV, pref).

O bem é compreendido por “aquilo que sabemos, com certeza, nos ser útil (EIV, def 1), (...) aquilo que aplaca uma satisfação, qualquer que ela seja” (EIII, prop 39, esc). E o mal, como “aquilo que sabemos, com certeza, nos impedir que desfrutemos de algum bem (EIV, def 2), (...) todo gênero de tristeza e, especialmente, aquilo que agrava uma frustração” (EIII, prop 39, esc).

Portanto, as noções de bem e mal referem-se à noção de utilidade. O bom, o útil, é o que nos alegra e, portanto, incrementa nossa potência de ação, enquanto o mau é aquilo que nos entristece, que diminui nossa potência de agir, não nos sendo, portanto, útil. Todavia, essa utilidade não pode estar agarrada aos sentidos de egoísmo, individualismo e utilitarismo, mas ao sentido que envolve a conservação do corpo e da mente (Oliveira, 2002). Dessa forma, o bem e o mal são destituídos de moralidade, correspondendo respectivamente aos afetos de alegria e tristeza à medida que estamos deles conscientes (EIV, prop 8).

“É útil ao homem aquilo de que dispõe o seu corpo a poder ser afetado de muitas maneiras, ou o que o torna capaz de afetar de muitas maneiras corpos exteriores; e é tanto mais útil quanto mais torna o corpo humano capaz de ser afetado e de afetar

outros corpos de muitas maneiras. E, inversamente, é nocivo aquilo que torna o corpo menos capaz disso.” (EIV,prop 38).

Vale colocar que para o filósofo o inútil é aquilo que me é indiferente, que não me afeta em nada, não gera nem alegria e nem tristeza.

Espinosa reconhece três afetos básicos (EIII, def 4 dos afetos, expl), dos quais todos os outros derivam: desejo, alegria e tristeza. Por desejo, entende-se a própria essência do ser humano (EIII, def 1 dos afetos), é o que nos move, é o esforço consciente que o corpo e a mente realizam conjuntamente para preservar sua existência.

“Esse esforço, à medida que está referido apenas à mente, chama-se vontade; mas à medida que está referido simultaneamente à mente e ao corpo chama-se apetite, o qual, portanto, nada mais é do que a própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para sua conservação, e as quais o homem está, assim, determinado a realizar. Além disso, entre apetite e desejo não há nenhuma diferença, excetuando-se que, comumente, refere-se o desejo aos homens à medida que estão conscientes de seu apetite. Pode-se fornecer, assim, a seguinte definição: o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem (...)” (EIII, prop 9, esc).

“A alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior” (EIII, def 2 dos afetos) e “A tristeza é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor” (EIII, def 3 dos afetos)

Neste ponto, cabe abordarmos o que o filósofo compreende por ideia, por graus de perfeição e suas consequências sobre o aumento e/ou diminuição da potência humana. Para tanto, acompanharemos o raciocínio de Deleuze (2009).

Em Espinosa, um dos significados de “ideia” é o de que esta é um tipo de pensamento que representa algo: a ideia de copo representa um copo em geral, não um copo específico, assim como a ideia de mesa representa uma mesa, a ideia de gato representa um gato etc., portanto é um modo representativo de pensamento. Já os afetos, são ideias que não representam nada, por exemplo, se temos um medo, uma esperança ou um amor, essas ideias, do ponto de vista de sua realidade objetiva, não representam nada. O que há é uma ideia da coisa que provoca o medo, ideia da coisa que gera a esperança ou a ideia da coisa amada. Os afetos são, portanto, ideias não representativas. Quando se ama, se ama alguma coisa e aquilo que se ama está representado na ideia da coisa amada, mas o amor em si é um sentimento e não uma representação, portanto, é um modo de pensamento não representativo.

Assim, ideia e afeto são duas formas de pensar diferentes por sua natureza, irredutíveis uma à outra, mas que estão em um tipo de relação em que o afeto pressupõe a ideia (Deleuze, 2009).

Do ponto de vista da realidade formal da ideia, a ideia é algo em si mesma, pois é um modo do pensamento. E, como nos afirma Espinosa, sempre é possível formar uma ideia de algo, como, de um retângulo, por exemplo. Se a ideia é algo em si mesma é possível formar a ideia da ideia. A ideia da ideia de retângulo⁹.

A realidade formal da ideia é o que Espinosa chama de graus de perfeição ou de realidade¹⁰ que a ideia contém. Desta forma, o grau de perfeição ou realidade de cada ideia está vinculado ao objeto que representa, sendo essa sua verdade intrínseca/interna. A ideia, do ponto de vista formal, não se confunde com o objeto da ideia, ou seja, com o que ela representa (realidade objetiva). Toda ideia é algo em si, não apenas é ideia de algo, ou seja, tem um grau de realidade ou de perfeição que lhe é próprio. A ideia de uma coisa infinita, por exemplo, Deus/Natureza, tem uma realidade formal ou grau de perfeição maior que a ideia de uma coisa finita e singular, como um cão, por exemplo, pois quanto mais complexo o objeto, maior o grau de perfeição ou realidade da ideia.

Em nossas vidas, as ideias se sucedem e/ou coexistem umas com as outras todo o tempo. Por exemplo, se uma pessoa está sentada no banco de uma praça a contemplar os pássaros e, em determinado momento, vira-se para outro lado para proteger-se do sol ela passa a ter outra ideia, pois, agora que se virou, não vê mais os pássaros, mas sim um chafariz – que é uma ideia diferente.

Assim como nossas ideias, nossas emoções/sentimentos/afetos variam constantemente, por exemplo, suponhamos que eu tenha medo de cães – se estou a andar pela rua e, bem em frente ao café onde marquei um encontro com um amigo aparece um cão a passear sozinho e este aproximasse de mim, sinto medo; mas, se o cão passa e, ao olhar para o café, vejo meu amigo tranquilizo-me e sinto-me alegre – experimento nesse momento outro tipo de afeto/sentimento. Nesse exemplo, foram vivenciadas diferentes emoções/sentimentos que se

⁹ Cabe colocar que a ideia também possui um aspecto expressivo, que se relaciona com o conhecimento intuitivo. De acordo com Ezcurdia (2011:27): “A passagem da substância ao atributo pensante, e deste às leis da natureza e aos modos finitos de dito atributo, ordena-se numa relação imediata pelo qual a substância mesma identifica-se com (...) a própria ideia que aparece como seu âmbito expressivo e domínio de sua determinação”. contudo, neste texto nos restringiremos a citar sua existência.

¹⁰ Perfeição e realidade são termos permutáveis, cf. Definição geral dos afetos, EIII.

sucederam. Houve aqui uma variação do meu *conatus*, da minha força de existir, da minha potência de agir. E, ao longo de nossas vidas, essas variações acontecem continuamente.

Em Espinosa, os sentimentos são um tipo particular de ideia ou ideias não representativas, podemos dizer que à medida que as ideias se sucedem em nós, cada uma tendo seu grau de perfeição, seu grau de realidade ou de perfeição intrínseca, aquele que tem essas ideias não cessa de passar de um grau de perfeição a outro (aumento ou diminuição). Essa variação ocorre simultaneamente nos afetos/sentimentos e nas ideias representativas. Voltando ao exemplo anterior: quando, na porta do café, vejo o cão a passear sozinho (tenho a ideia de cão) sinto medo, um tipo de tristeza – houve aqui uma diminuição da minha potência –, mas quando o cão passa, e vejo meu amigo (tenho a ideia do meu amigo) sinto alegria – aqui minha potência é aumentada. Conforme uma ideia sucede a outra, passa-se de um grau de perfeição ou de realidade a outro, essa variação contínua da força de existir ou potência de agir é determinada pelas ideias que se tem.

Desse modo, a nossa potência de agir pode ser aumentada ou diminuída de acordo com os encontros que temos com outras pessoas, com animais, com vegetais, com minerais... Se o encontro gera alegria, a potência é aumentada; no caso de o encontro gerar tristezas, a potência é diminuída. E o que gera alegria ou tristeza é a forma como nos relacionamos com as coisas. No exemplo anterior, se eu previamente não tivesse fobia de cães, não teria sentido medo (um tipo de tristeza) antes de encontrar meu amigo no café. E o modo como nos relacionamos com as coisas é idiossincrático e construído ao longo de nossas vidas.

O aumento ou diminuição de nossa potência de agir ou força de existir relaciona-se com a nossa capacidade de afetar e de sermos afetados pelo que está a nossa volta, isso é, como a nossa capacidade de influenciar e sermos influenciados. Como vimos anteriormente, isso pode acontecer de forma a gerar alegrias ou tristezas – o cão me afetou, diminuindo minha potência, gerando em mim tristeza, ao passo que meu amigo no café afetou-me de alegria, aumentando minha potência.

Tendo entendido, de modo geral, a relação da nossa potência de agir com os nossos afetos/sentimentos, podemos passar adiante. De acordo com Espinosa, podemos aumentar nossa potência na medida em que compreendemos a causa dos nossos afetos. Ou seja, ao percebermos o porquê temos determinado sentimento por uma coisa/pessoa/animal/etc. o próprio ato de compreender nos alegra e nos coloca em situação diferente em relação àquela coisa/pessoa/animal/etc. O que significa dizer que passamos a ter uma outra ideia e, portanto, um outro sentimento em relação àquela coisa/pessoa/animal/etc. Uma vez que este

entendimento gera alegria, por menor que seja, promove em nós a passagem de um grau de realidade/perfeição menor para um maior, aumenta nossa força de existir ou potência de agir.

Tudo o que foi dito até agora sobre as ideias e sentimentos que provocam continuamente o aumento ou a diminuição de nossa força de existir ou potência de agir acontece sempre na relação com o outro – tive medo porque vi o cão, senti alegria quando encontrei meu amigo no café.

4.3 OS ENCONTROS E A POTÊNCIA

Podemos aqui pensar mais detalhadamente nos encontros, os quais podem ser bons – alegres, ativos, potencializadores, compatíveis – ou maus – tristes, passivos, despontencializadores, incompatíveis.

Os encontros têm infinitas possibilidades e estes citados servem bem para efeito de explicação teórica, sendo exemplos limites. No mundo real, os encontros podem ser muito mais complexos, havendo diferentes graus de compatibilidade e de conflito parciais, podendo os afetos combinarem-se de muitas maneiras, como ‘eu me alegro com a tristeza daquele que odeio’, por exemplo.

“Se imaginamos que uma coisa que habitualmente nos afeta de um afeto de tristeza tem algo semelhante com outra que habitualmente nos afeta de um afeto de alegria igualmente grande, nós a odiaremos e, ao mesmo tempo, a amaremos” (EIII, prop 17)

Quando referimo-nos a encontros passivos, não estamos nos referindo à ausência de ação, mas a pouca ou nenhuma compreensão da causa dos encontros, o que se relaciona com a heteronomia, com as paixões tristes. Estas últimas, muitas vezes, promovem ações muito intensas, porém reativas, não na direção da autonomia, mas na direção do padecimento, da servidão.

“Chamo de servidão a impotência humana de regular e refrear os afetos. Pois o homem submetido aos afetos não está sob o seu próprio comando, mas sob o do acaso, a cujo poder está a tal ponto sujeitado, que é, muitas vezes, forçado, ainda que perceba o que é melhor para si, a fazer, entretanto, o pior” (EIV, pref).

Ao falarmos em potência de agir, referimos-nos à capacidade de empreender uma ação ética, libertadora, emancipatória e não simplesmente ao ato de realizar algo. Estamos tratando de um agir consciente e intencional para realizar algo desejado.

Espinosa nos diz que o único modo de alcançar a liberdade e, portanto, a felicidade é conhecendo. Para ele, a única maneira de conhecer algo verdadeiramente é “conhecer pela causa” e, portanto, se faz fundamental que tenhamos consciência da causa primeira de nossos desejos.

Para citar um exemplo trazido pelo próprio Espinosa, no prefácio da *Ética IV*, contido atualizado: podemos dizer que juntamos recursos financeiros para garantir a casa própria, mas o que move este poupar não é a casa em si, mas a segurança e o conforto que ela representa, sendo esta a causa primeira (interna e adequada) de nosso desejo pela casa e do ato de poupar.

A relevância de conhecermos a causa primeira de nossos desejos advém do fato de que, segundo o filósofo, são estes que impulsionam nossas ações e, a alegria e a tristeza constituem-se elas mesmas como aumento ou diminuição de nossa potência de ação ou força de existir. Elas assumem o papel de indicador de que uma determinada ação, se realizada, vai proporcionar-me maior ou menor alegria, vai aumentar ou diminuir minha potência.

No estado de alegria, tanto a mente fica mais ativa, tendo um número maior de ideias como o corpo fica mais disposto a fazer coisas. Esse estado que indica um aumento da nossa potência de agir aumenta nossa força de existir, fortalece nosso *conatus*. Ora, uma vez que a essência da Natureza é existir, a essência dos modos finitos e singulares é seu esforço por perseverar na existência, sua força de existir, seu *conatus*.

Considerando os encontros passivos e ativos, a alegria desses dois tipos de encontro é a mesma, diferindo apenas pela sua causa. A alegria do encontro passivo é fruto de uma causa externa ao próprio encontro (ideia inadequada) sendo, portanto, contingente, circunstancial, enquanto a alegria do encontro ativo deriva de uma causa interna (ideia adequada).

Uma vez que o movimento dos encontros é contínuo, como apresentado acima, nossa potência ou força de existir está sempre variando e, mesmo depois de alcançar-se uma alegria ativa o movimento pode mudar de direção e sermos afetados, por exemplo, de uma tristeza ou de uma alegria passiva.

Uma ideia adequada é aquela que expressa sua causa, ao passo que uma ideia inadequada não o faz, sendo, portanto, fonte de erros e ilusões. Segundo Hardt (1996: 146), “o adequado é aquilo que desvela a dinâmica produtiva do ser”.

“Por ideia adequada entendo uma ideia que, enquanto é considerada em si mesma, sem relação com o objeto, tem todas as propriedades ou demonstrações intrínsecas de uma ideia verdadeira” (EII, def 4).

E ter uma ideia adequada equivale a ter uma ideia verdadeira¹¹ e “ter uma ideia verdadeira significa conhecer uma coisa perfeitamente, ou o melhor possível”. O conceito de adequação em Espinosa está associado a uma potência lógica e não a uma consciência psicológica, “a ideia adequada se explica por nossa potência de compreender”, a ideia adequada representa a ordem e a conexão das coisas (Deleuze, 2002:84).

Por sua vez, uma ideia inadequada “não se explica formalmente pela nossa potência de compreender, não exprime materialmente sua própria causa, e atém-se a uma ordem de encontros fortuitos em vez de alcançar a concatenação das ideias”, vale colocar que “a matéria da ideia não é buscada em um conteúdo representativo mas num conteúdo expressivo” (Deleuze, 2002:84)¹².

O aumento da potência de agir denomina-se afeto ou sentimento de alegria e a diminuição dessa potência, tristeza. A alegria é gerada pelo encontro de corpos que estão em conformidade em sua natureza, ou seja, que somam suas potências. Uma vez que os seres humanos têm a mesma natureza, teoricamente, seus encontros deveriam ser “pura alegria”, mas, como são sujeitos às paixões, concordam muito pouco entre si. Assim, a existência humana é repleta de encontros tristes e passivos.

“Quando se diz que as coisas concordam em sua natureza, compreende-se que concordam em potência, e não em impotência ou em negação e, conseqüentemente, tão pouco em paixão. Por isso, à medida que os homens estão submetidos às paixões, não se pode dizer que concordem em natureza” (EIV, prop 32, dem).

Por paixão, Espinosa compreende a realização de algo sem que se compreenda a causa do afeto/motivação, portanto trata-se de uma reação a algo. Contudo, uma reação não implica em ausência de movimento, reagir significa também “um fazer algo”. Contudo, é “fazer algo” a partir da percepção do efeito de corpos exteriores sobre o nosso. Deve-se aqui ressaltar que nem toda reação é uma paixão, pois há momentos em que reagimos a uma determinada situação/fazemos algo de modo instantâneo de maneira consciente, previamente refletida, por já termos nos debruçado a pensar a respeito de determinado assunto e ter clareza

¹¹ Neste texto, os termos “ideia adequada” e “ideia verdadeira” serão utilizados como sinônimos, conforme as indicações de Espinosa. Muito embora, o filósofo faça distinção entre uma e outra a partir de um determinado ponto da Ética.

¹² Cf. nota 9 deste capítulo – pg. 82.

da causa de nosso afeto/sentimento/motivação. E, há ainda, outras reações que não passam pela esfera reflexiva do pensamento, mas que fazem parte da autopreservação do ser, como por exemplo, tirar instantaneamente a mão de uma superfície muito quente. Dessa maneira, chamaremos de *reação-paixão* aquelas atitudes que estão desconetadas do conhecimento da causa do afeto/sentimento que a gerou.

“Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto, compreendo, então, uma ação; caso contrário uma paixão” (EIII, def 3, expl)

Cabe aqui recolocar que, para o filósofo, agir não significa simplesmente realizar algo mas sim realizar algo que encontra sua determinação na própria natureza de quem o realiza, ou seja, tendo a compreensão da causa do encontro.

“Digo que agimos quando, em nós ou fora de nós sucede algo de que somos a causa adequada, isto é, quando de nossa natureza se segue, em nós ou fora de nós, algo que pode ser compreendido clara e distintamente por ela só. Digo ao contrário, que padecemos quando, em nós, sucede algo, ou quando de nossa natureza segue algo de que não somos causa senão parcial.” (EIII, def 2).

Já nossos afetos ou sentimentos que advêm do encontro com outros corpos e explicam-se pela natureza do corpo afetante são paixões, visto que suas causas não nos são internas e sim parcialmente externas. Tristezas são sempre paixões, a alegria é paixão, conforme seja determinada internamente ou parcialmente do exterior.

“(...) a tristeza é má à medida que impede ou refreia essa potência de agir (...) a alegria só é má à medida que impede que o homem seja capaz de agir (...) a medida que (...) a potência de agir do homem não é suficientemente aumentada para que ele conceba adequadamente a si próprio e as suas ações” (EIV, prop 59, dem).

Sawaia (1998), em consonância com as proposições 43 e 44 do livro IV da *Ética*, faz-nos um alerta para a necessidade de distinguirmos as qualidades das emoções e sentimentos, dada a existência de alegrias e medos bons e ruins. O medo bom seria que aquele promove um refrear para que possamos refletir sobre a origem de determinado sentimento e podermos passar à ação – no sentido espinosano do termo. O qual é muito diferente do medo ruim, que é aquele que causa paralisia permanente, padecimento, depressão, diminuição da potência. Ao passo que a alegria má é aquela eufórica, explosiva, efêmera que, ao findar, não deixa nenhum contributo para compreendermos melhor, sendo esta distinta da alegria constituinte da ordem da potência de agir que nos permite compreender melhor a ordem e a conexão das coisas que estão ao nosso redor e nós mesmos.

A nossa potência de ação, como já dito neste texto, está diretamente conectada com nossa força de existir, está intrinsecamente relacionada com a nossa capacidade de ser afetado pelo outro, podendo esta capacidade ou habilidade ser preenchida por afetos passivos e ativos, quando preenchida pelos ativos, relaciona-se diretamente com o aumento de nossa potência de ação e, quando, por passivos, com a sua diminuição, gerando sofrimento, padecimento.

“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, 1997:474).

A partir do anteriormente exposto, pode-se dizer que há duas dimensões da potência de ação, as quais se entrelaçam indissociavelmente: uma individual (que visa o autoconhecimento, à percepção de si e ao conhecimento das leis imutáveis da natureza – nexos causal da produção do universo) e outra coletiva (assente na composição dos sujeitos, que exige o conhecimento das regras que regem a sociedade política, das leis imutáveis da natureza – nexos causal da produção do universo – e aponta para a necessidade de abertura para o aprendizado a partir do conhecimento e da prática do outro).

Neste ponto perguntamos: como podemos aumentar nossa potência de agir? Como podemos produzir bons encontros, alegres e ativos?

As respostas a essas perguntas estão intrinsecamente ligadas à nossa capacidade de ser afetado, pois, ao sermos afetados por esta ou aquela afecção, temos nossa potência de agir aumentada ou diminuída, alterando assim nosso grau de potência. Um mesmo indivíduo não tem o mesmo poder de ser afetado, seja ele criança, adulto ou velho, com saúde ou doente. Outro ponto importante para pensarmos: o aumento de nossa capacidade de agir está intimamente relacionado com a vida social, como veremos mais à frente.

4.4 DA IMAGINAÇÃO À RAZÃO: AS NOÇÕES COMUNS

Voltando agora nossa atenção aos afetos, Espinosa diz ainda que a alegria passiva pode ser transformada em alegria ativa, que um encontro passivo pode ser transformado em um ativo através da realização de um trabalho continuado de reflexão/interpretação de nossos afetos, processo que possibilita descobrirmo-nos como causa interna destes e, assim, construir

novas ideias/afetos sobre o mundo (registro cognitivo) e sobre nós mesmos (registro ativo – aquele que nos estimula a caminhar na direção da felicidade suprema).

Para usar as palavras de Deleuze, segundo Hardt (1996:153), o mandato de Espinosa é “tornar-se alegre” e, para colocar isso em prática, é preciso iniciar o combate à tristeza, a desvalorização das paixões tristes e denunciar aqueles que as cultivam e delas dependem. Nesse mesmo, sentido Ferreira (1997:472) aponta como objetivo concreto da teoria dos afetos desenvolvida pelo filósofo “(...) a denúncia aos preconceitos, nomeadamente àqueles que cultivam a angústia, o medo e a inquietação”.

Segundo Espinosa, “um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado” (EIV, prop 7), e a constituição deste outro afeto acontece a partir de um processo interpretativo/reflexivo sobre o afeto a ser refreado, pois assim é possível trabalhar esses afetos/ideias confusas (na acepção espinosana) para torná-las menos confusas e, assim, sairmos das imagens/imaginação alcançando a razão (ideias adequadas/verdadeiras – registro científico) e desta para o conhecimento intuitivo (registro ativo)¹³.

Nesse ponto, é importante esclarecer que, para o filósofo, os afetos/sentimentos não são nem certos nem errados, são uma maneira de pensar, um tipo particular de ideia, por mais confusa que possa ser.

De acordo com o pensamento espinosano, essa passagem da imaginação à razão dá-se por meio de noções comuns. No escólio 1 da proposição 40, da segunda parte da *Ética*, pode-se ler que as noções comuns¹⁴ “constituem os fundamentos da nossa capacidade de raciocínio”, e relacionam-se com a nossa capacidade de ter ideias adequadas. Estas são inatas/intrínsecas à própria mente, pois sua causa está em Deus/Natureza enquanto este constitui a essência da mente humana – que é pensar/ter ideias.

Noção comum é algo que vamos descobrindo como presente numa série de objetos pelo reconhecimento de características comuns das coisas. Constituem-se no reconhecimento

¹³ Cf mais adiante neste texto.

¹⁴ É importante ressaltar que noção comum NÃO é o mesmo que senso comum. Este último, de acordo com Abbagnano (1982:841), significa maneira comum de falar ou viver, é um julgamento sem reflexão, comumente sentido por todo um povo, toda uma nação. Refere-se a um sistema de símbolos de um grupo social, sistema este antes prático que intelectual composto pelas “tradições, ocupações, técnicas, interesses e instituições estabelecidas no grupo. As significações que o compõe são efeito da linguagem quotidiana comum, pela qual os membros do grupo se comunicam” (...), senso comum são juízos “que não se encontram demasiado contaminados pelas teorias” (Blackburn, 1997:355).

das relações comuns que existem entre os corpos, possibilitando-nos a compreensão da ordem e conexão das coisas na produção da Natureza, ou seja ideias, adequadas/refletidas.

Elas são a passagem do particular ao geral, constituem-se primeiramente pelo reconhecimento daquilo que determinadas coisas têm em comum com o meu corpo, implicando “uma atenção ao singular e ao concreto que torna todo objeto insubstituível” (Ferreira, 2003:172), para, posteriormente, chegar-se à percepção da dinâmica geral da cadeia causal que determina que algo opere/funcione/aja de determinado modo.

Para o filósofo, é através das noções comuns que se torna possível passar da imaginação à razão - conhecimento das leis gerais que regem as coisas, ou, por outras palavras, reconhecimento de que as coisas são determinadas a operar de uma maneira e que maneira é essa.

Neste ponto, podemos pensar em alguns elementos que propiciam essa passagem da imaginação à razão (formação de ideias adequadas): capacidade de relacionar fatos e/ou coisas – incluindo nossos afetos – fazendo seleção de informações prioritárias, secundárias e falsas, possibilitando-nos ter a percepção do nexos causal de produção das coisas (ordem e conexão); analisar o que nos é mais útil, no sentido de aumentar nossa potência/sentir alegria – aumento de quantidade de ideias produzidas pela mente e maior disposição do corpo para fazer coisas – , ou seja, capacidade de discernir quais encontros são bons e quais são maus, possibilitando-nos, assim, selecionar os que nos alegram e os que nos entristecem.

O ato de conhecer nos afeta positivamente, quanto mais conhecemos verdadeiramente mais incrementamos nossa potência.

“(...) o afeto que provém da razão está necessariamente referido às propriedades comuns das coisas (...)” (EV, prop 7, dem).

“As coisas que compreendemos clara e distintamente são ou propriedades comuns das coisas ou propriedades que se deduzem das comuns (...)” (EV, prop 12).

Vale aqui recolocar que, de acordo com o pensamento espinosano, a razão é fundada pelos afetos, “pensamos e agimos não contra os afetos, mas graças a eles” (Chauí, 1995:71). A razão é conselheira de nossos atos, na medida em que nos possibilita organizar e compreender ‘o que’ e ‘por que’ estamos sentindo determinada coisa e, assim, nos indica se estamos ou não no caminho da libertação. Ferreira (1997), em consonância com a proposição 14 do livro IV da *Ética*, diz-nos que

“a razão não anula o estado servil, não combate as paixões nem organiza a vida política (...). Ora, no que respeita às paixões, a razão só pode ser eficaz, só as reduz,

se se assumir como afeto, como força que atua no mesmo registro” (Ferreira, 1997:469).

Nesse sentido, Ferreira (1997:475) aponta que “a descoberta dos valores éticos é feita por via racional”, porém a condução do processo é feita pelos afetos. Não é pensando que chegamos às noções de bem ou de mal, mas sim sentido (sendo afetados), tendo consciência do que se sente.

A noção comum “é sempre uma ideia de similaridade de modos existentes” (Hardt,1996:154), é sempre uma ideia adequada, pois ela nos apresenta sua lógica interna, envolvendo e explicando sua causa. Hardt (1996:154) traz ainda outra contribuição para compreendermos esse conceito, dizendo que as noções comuns “são ideias que são formalmente explicadas por nossa potência de pensar”.

Quando encontramos um corpo que está de acordo com o nosso, experimentamos um afeto passivo, somos induzidos a formar uma ideia do que é comum entre o nosso corpo e este outro. Essa ideia nos alegra (percebemos algo), o que possibilita a transformação do afeto passivo em ativo, pois dá-nos a possibilidade de refletir sobre o afeto passivo. Deste modo, a noção comum relaciona-se ao processo de conhecimento da causa do afeto passivo, propiciando sua incorporação no encontro e transformando-o, portanto, em ativo. A noção comum é um agente constitutivo que permite que a mente passe de uma paixão a uma ação, da imaginação à razão. Assim, a noção comum é elemento importante na constituição prática da razão, pois opera tanto na esfera afetiva (EV, prop 7, dem) como na cognitiva (EII, prop 38, cor), simultaneamente.

Deleuze (2002:100) apresenta a ordem de formação das noções comuns. “As primeiras noções comuns são, pois, as menos gerais, as que representam algo em comum entre o meu corpo e outro que me afeta de alegria-paixão; 2º) dessas noções comuns decorrem, por sua vez afetos de alegria, já que não são paixões, porém alegrias ativas que vêm, por um lado superar as primeiras paixões, e por outro, substituí-las; 3º) essas noções comuns e os afetos ativos que delas dependem dão-nos força para formar noções comuns mais gerais, exprimindo o que há de comum, mesmo entre o nosso corpo e corpos que não lhe convém, que lhe são contrários ou o afetam de tristeza; 4º) e dessas novas noções comuns decorrem novos afetos de alegria ativa que vêm ultrapassar as tristezas e substituir as paixões nascidas da tristeza”.

Espinosa nos diz que para produzirmos encontros alegres e ativos é necessário que a causa do afeto passivo seja envolvida e incorporada pelo encontro, passando então a ser causa interna (“ideia adequada”) desse afeto.

A força motriz de todo este processo é o *conatus*, o esforço de autoconservação que o ser realiza para se preservar na existência e que corresponde à sua própria essência.

O *conatus* está sempre em ato e podemos conceber duas maneiras distintas de realização do ato, ou seja, do esforço de autoconservação: a) ao acaso dos encontros, ao sabor das afecções e dos afetos nascidos de nossa relação com as coisas externas ou b) sendo causa adequada, isso é, completa dos próprios afetos, o que possibilita a organização e a seleção dos encontros desejados. Tanto no primeiro como no segundo caso, a busca é pelo aumento da potência de agir, por experimentar alegrias.

No primeiro caso, esse ato de autopreservação acontece mesmo que seja à custa da destruição do que nos ameaça, experimentando assim uma alegria derivada do ódio e da tristeza. Como os encontros nos expõem ao risco permanente de nos depararmos com outros modos existentes, hostis e mais fortes, que nos destruirão, relacionamo-nos de forma apaixonadamente reativa (*reação–paixão*) com as coisas; dessa maneira, aprisionamos-nos ao medo e a outros afetos derivados da tristeza, tais como vingança, inveja, crueldade, cólera etc. com a falsa sensação de liberdade.

“Não existe, na natureza das coisas, nenhuma coisa singular relativamente à qual não exista outra mais potente e mais forte. Dada uma coisa qualquer, existe uma outra, mais potente, pela qual a primeira pode ser destruída” (EIV, ax).

No segundo caso, por estarmos mais potentes, somos capazes de selecionar e organizar os encontros desejáveis, ou seja, aqueles que compõem conosco e, assim, empreender ações éticas. Espinosa aponta ser a sociedade o espaço privilegiado para que isso se dê, como veremos adiante.

4.5 GÊNEROS DE CONHECIMENTO

Seguindo a mesma linha de raciocínio das noções comuns, o filósofo traça o caminho da produção do conhecimento, fazendo-se importante aqui colocar que Espinosa argumenta

contra o “empirismo dogmático latente no idealismo cartesiano” (Chauí,1970:06 apêndice) invertendo a ordem “duvido, penso, portanto sou” de Descartes, para quem a existência emana dos atos de afirmar ou negar. Já para Espinosa, a existência funda os atos de afirmar ou negar, o que exclui a dúvida, pois esta requer existência para se manifestar. Dessa forma, deixa-se de ir do conhecimento ao ser, do sujeito ao objeto, movimentando-se em direção oposta do ser ao conhecimento, do objeto ao sujeito (Chauí, 1970).

No escólio 2 da proposição 40 do livro dois da *Ética*, Espinosa apresenta três formas de conhecimento que podem coexistir num mesmo sujeito:

- ♦ 1º gênero de conhecimento: imaginação¹⁵;
- ♦ 2º gênero de conhecimento: razão;
- ♦ 3º gênero de conhecimento: intuição.

O primeiro gênero de conhecimento é o mais baixo dos três, e a grande maioria das nossas ideias opera neste nível. O processo prático de Espinosa de produção do conhecimento consiste em passar do primeiro gênero para o segundo, e deste para o terceiro, de maneira progressiva.

A imaginação, depende de uma causa externa, sendo essa forma de conhecimento composta pelo encadeamento de ideias inadequadas e dos “afetos-paixão”¹⁶ que delas derivam. As imagens são produto de nossos órgãos sensoriais, o efeito de causas externas sobre nós: elementos sonoros produzem em nós imagens sonoras; coisas odoríferas produzem em nós imagens olfativas, os sabores imagens do nosso paladar; coisas luminosas, imagens visuais etc. Assim, a imaginação indica o estado do nosso corpo, nossa capacidade momentânea de perceber, de ser afetado e não a natureza do corpo afetante. A imaginação é a ideia da imagem.

As ideias imaginativas são verdadeiras quando as imagens são consideradas como imagens, como impressões de nossos órgãos dos sentidos e são falsas (inadequadas), fonte de erro e de ilusões quando são consideradas ideias reflexivas (adequadas). As ideias imaginativas não são falsas em si mesmas, pois correspondem à maneira como os corpos exteriores nos afetam, oferecendo-nos assim indícios de sua origem, de sua causa. O que nos permite, por meio de um esforço interpretativo/reflexivo, operar a transformação dessas imagens formadas em nós em ideias adequadas, ou seja, nos permitem conhecer a gênese dos

¹⁵ Opinião e revelação são modalidades de imaginação.

afetos que deram origem às nossas ideias cognitivas e, portanto, nos possibilita conhecer a ordem e conexão das coisas em questão. Lembrando, que para Espinosa, o que nos move é o desejo de vivenciar alegrias (EIII, prop 28) e que pensamos e agimos em função de nossos afetos (emoções, sentimentos, motivações pulsões...).

Dizer que um afeto passivo pode ser transformado em afeto ativo por meio de uma noção comum é o mesmo que dizer que a passagem da imaginação à razão dá-se por meio de noções comuns, conforme anteriormente referido. Desse modo, razão e imaginação estão articuladas em um “*continuum* como diferentes estágios e planos no processo de constituição intelectual” (Hardt, 1996: 161).

Para Espinosa, o terceiro gênero de conhecimento, intuição ou beatitude é a plenitude, a própria felicidade suprema é quando nos apropriamos plena e formalmente de nossa potência, quando os “afetos–sentimentos” ativos gerados são alegrias e amores muito especiais, quando passamos a nos relacionar de forma ativa e não reativa com todas as coisas. Segundo o filósofo, o sábio é aquele que atingiu esse gênero de conhecimento.

Embora de forma contingente e flutuante, a imaginação nos fornece uma indicação real do estado dos corpos e das relações presentes. Enquanto a imaginação apresenta as coisas como contingentes, a razão e a intuição as apresentam como necessárias.

Assim, contingência e necessidade, imaginação e razão não são opostos excludentes mas sim “platôs articulados num *continuum* produtivo pelo próprio processo de constituição” (Hardt, 1996: 163).

A partir do acima exposto, entendemos que a noção comum é uma espécie de elo de ligação entre imaginação e razão, pois parte-se da imaginação e por meio de noções comuns chega-se à razão, o que constitui um diferencial da epistemologia espinosana. Não se atinge o próximo gênero de conhecimento negando o estágio presente, mas sim realizando uma composição a partir dele.

Desse modo, Espinosa admite que todas as pessoas têm a possibilidade de pensar adequadamente a partir de um esforço reflexivo sobre seus afetos/ideias e alcançar a felicidade – a alegria proveniente da capacidade de pensar e agir por si próprio, o que constitui-se como liberdade, como possibilidade de expressar/afirmar sua potência de agir ou sua força de existir.

¹⁶ Deleuze, 2002.

Dessa maneira, o filósofo possibilita a democratização da produção de conhecimento, pois considera que qualquer pessoa pode produzi-lo a partir do estágio em que se encontra, coisa que tira das mãos dos iluminados e intelectualizados a exclusividade do poder de pensar o mundo e, conseqüentemente, de elaborar suas regras.

“A posição potencialmente democrática do *Tratado Político* é afirmar que, embora advindos da plebe, os homens podem facilmente adquirir, à força da experiência, um profundo e vasto conhecimento dos negócios públicos e participar plenamente do direito de decidir. Se se constata que ‘não exista na plebe nenhuma verdade ou juízo’ é justamente porque se lhe interdita a familiarização com os negócios públicos!¹⁷ Pois mesmo aquele ‘de engenho particularmente rude’, sublinha Spinoza, ‘é contudo certo que cada um é suficientemente hábil e astuto nos negócios a que se dedica com grande afeto’, e assim eles serão ‘aptos o suficiente para poderem dar conselhos no respeitante às suas coisas, principalmente se em coisas de maior gravidade se lhes der tempo para meditarem’¹⁸” (Bove, 2011:153).

4.6 FELICIDADE E POTÊNCIA

O projeto de salvação ou de felicidade humana em Espinosa pode ser percebido como a nossa capacidade de gerir os afetos a partir da potência da mente (EV, pref), deixando-nos menos sujeitos às paixões e, portanto, colocando-nos no registro da ação (consciente). De acordo com o filósofo, este processo de amadurecimento emocional, que vem necessariamente acompanhado de um amadurecimento intelectual¹⁹, nos deixará mais seguros de nós mesmos, pois essa condição nos permitirá reconhecer/ter consciência de que o lugar que ocupamos na Natureza é o de mais um elo causal, e de quais são os outros elos a que estamos ligados/em relação nas mais diferentes situações, e portanto, quais são as nossas possibilidades de ação e o melhor momento para empreendê-las.

Essa consciência – compreensão das coisas no registro do conhecimento intuitivo, que se constitui como felicidade – deixa-nos menos sujeitos a frustrações, pois faz com que projetemos/criemos menos expectativas em relação às outras pessoas e coisas, uma vez que

¹⁷ TP, cap VII, parágrafo 27.

¹⁸ TP, cap VII, parágrafo 4.

¹⁹ A busca por conhecer a causa dos nossos afetos tem, obrigatoriamente, que ser acompanhada por uma busca de informações a respeito das coisas que nos rodeiam, para que a reflexão nos possa levar a construir ideias adequadas/verdadeiras. Tais informações compõem também o substrato da reflexão a ser operada, ou seja, num ambiente de indigência conceitual é impossível a realização de uma reflexão que nos leve a ideias verdadeiras.

imediatamente compreendemos o seu modo de funcionamento e que este é necessário/obrigatório/incontornável.

Por exemplo, ter a expectativa de colher peras de uma macieira é frustração certa, pois isso não ocorrerá. E, de maneira análoga, não é possível esperar que uma pessoa que tem/está com um ‘comportamento padrão narcísico’, tenha para com outrem uma atitude respeitosa em determinadas situações, respeitosa no sentido de ver o outro e ter em consideração a forma do outro lidar com as coisas²⁰.

Para usar as palavras do filósofo, quando

“a mente compreende que todas as coisas são necessárias, e que são determinadas a existir e a operar em virtude de uma concatenação infinita de causas, à medida que compreende isso, a mente padece menos dos afetos que provém destas coisas e é menos afetada por elas. (...) Com efeito, vemos que a tristeza advinda da perda de um bem diminui assim que o homem que a perdeu se dá conta de que não havia nenhum meio de poder conservá-lo” (EV, prop 6, dem e esc).

Na proposição 2 da parte V da *Ética*, Espinosa nos diz que

“se separarmos uma emoção do ânimo, ou seja, um afeto do pensamento de uma causa exterior, ligando-a a outros pensamentos, então o amor ou o ódio para com a causa exterior, bem como as flutuações do ânimo, que provém desses afetos, serão destruídos”.

Se desvincularmos as nossas emoções/sentimentos das coisas que nos afetam, e as conectarmos a outras ideias, estas emoções/sentimentos serão por nós ressignificados, deixando assim de nos afetar.

Por exemplo, ao pensar num desencontro amoroso, no caso de um rompimento que aconteceu a nosso contragosto, ao imaginarmos que a outra pessoa está muito bem sem a nossa presença e convívio, nos entristecemos; mas, se imaginarmos que aquela pessoa sofre com a nossa ausência, acabamos por nos alegrar de certa maneira, pois achamos que a nossa falta é sentida, somos tidos, na nossa imaginação, como importantes e desejados. Ou seja, o nosso sentimento de alegria ou de tristeza refere-se à nossa imaginação, às imagens que formamos, independentemente da real situação (o fato de a outra pessoa estar feliz, triste ou indiferente a nossa ausência). E, ao compreendermos que o rompimento se deu em virtude dos

²⁰ Lembrando que Narciso, no mito, é aquele que quando se mira no espelho d'água acha-se a mais bela de todas as criaturas; mas, para a psicanálise, na prática, uma pessoa com ‘comportamento padrão narcísico’ é aquela que não consegue distinguir os limites entre ela e o outro, pois tudo o que está ao seu redor é uma extensão dela mesma. Portanto, esperar que essa pessoa que apresenta um ‘comportamento narcísico como padrão’ leve o outro em consideração em determinadas situações é o mesmo que esperar colher peras da macieira.

contornos adquiridos pelo próprio relacionamento²¹ e que, em função disso, o rompimento seria inevitável, tal situação deixa de nos afetar de alegria ou tristeza, colocando-nos no registro da razão espinosana.

Contudo, ele nos alerta para a impossibilidade de controlarmos por completo nossas emoções/sentimentos, uma vez que estamos todos sempre sujeitos a paixões, porém aponta à possibilidade de gerimos nossos afetos de modo a estarmos menos sujeitos as reações emocionais impensadas, impulsivas, ou seja, a não estarmos à deriva como brinquedo das paixões, em especial as tristes, sabendo-se que as paixões alegres ‘são catalisadoras do nosso processo de autorrealização’ (Ferreira, 1997:475) e que os afetos são inevitáveis na existência humana.

O mundo material (e nosso modo de lidar com ele) está em constante transformação, contudo, as regras que o regem são eternas e imutáveis. Ao compreendermos estas regras, somos capazes de perceber o eterno no finito, isso é, o funcionamento das leis universais que são eternas e imutáveis²² em ato na existência dos seres finitos. Por exemplo, numa situação cotidiana, uma pedra, ao ser lançada de uma janela, sempre terá uma trajetória em direção ao solo e nunca em direção ao céu, isso se dá em função do que atualmente se denomina por lei da gravidade. Assim como uma pessoa que foi vítima de forte agressão física e/ou psicológica, carregará consigo a marca desta agressão, ou seja, o acontecido determinará a sua maneira de se relacionar com coisas e pessoas. O que significa dizer que tal fato influenciará as escolhas feitas em todas as esferas²³ da sua vida material, cotidiana e finita.

Em Espinosa o sábio, ou aquele que alcançou o conhecimento intuitivo/felicidade, é aquele que, mesmo estando sujeito a paixões (EIV, cap 32; EV, prop 42, esc), tem a percepção imediata do modo de funcionamento das coisas/pessoas/situações com as quais se relaciona, pois conhece as leis eternas e imutáveis da Natureza, sendo assim capaz de reconhecer o eterno no finito. É aquele que tem uma quantidade maior de ideias verdadeiras/reflexivas do que de ideias confusas/inadequadas e, por isso, cria menos expectativas/projeções acerca das coisas/pessoas/situações, estando assim menos sujeito às frustrações. Isso confere-lhe mais autoconfiança e serenidade/tranquilidade para lidar com e intervir no que está ao seu redor, possuindo então uma maior capacidade de fazer escolhas que propiciam um resultado positivo/esperado no que se refere às ações empreendidas, em

²¹ Interação do funcionamento psíquico atual da pessoa com o nosso no momento.

²² Nexo causal da produção de tudo o quanto existe.

²³ Profissional, afetiva, social, política etc.

suma, alcançando a condição que é a expressão máxima da potência de agir ou força de existir humana. Ou por outras palavras, é aquele que ‘está de bem com a vida’, pois sabe quais são suas capacidades e suas limitações, não teme os próprios afetos e necessidades, mas os encara e os trabalha na busca por ampliar suas habilidades/competências de modo a permitir-lhe aumentar a sua capacidade de expressão/intervenção no mundo.

Assim, Espinosa admite que as pessoas têm a possibilidade de pensar adequadamente a partir de um esforço reflexivo sobre os seus afetos e de guiarem-se pela razão, podendo assim alcançar a felicidade/conhecimento intuitivo. O percorrer deste caminho se faz buscando os encontros ativos, aqueles que são alegres, estruturantes, estimulantes, potencializadores do nosso livre fazer e pensar. Tal relaciona-se com a nossa capacidade de perceber e evitar os encontros passivos aqueles que são tristes, desestruturadores, desestimulantes, que inviabilizam/diminuem a nossa capacidade de reflexão/discernimento para fazer escolhas e de ter atitudes éticas – aquelas voltadas ao bem estar comum, o que inclui a nós mesmos.

Essa possibilidade, mais uma vez permite aproximarmos o pensamento de Espinosa da educação ambiental, pois, se esta última busca a construção da sustentabilidade, faz-se necessária a produção de um novo tipo de saber na procura por alternativas às maneiras de viver e de produzir das sociedades humanas contemporâneas. Isso implica que cientistas e cidadãos estejam empenhados nesta tarefa, tanto para construir dita ‘ciência cidadã’, como para modificar hábitos cotidianos tanto individuais, como coletivos através da construção não só da consciência crítica dos sujeitos mas também de valores cooperativos e solidários.

“(…) Se os homens vivessem sob a condução da razão, cada um desfrutaria desse seu direito [natural] sem qualquer prejuízo para os outros. Como, entretanto, estão submetidos a afetos, os quais superam, em muito, a potência ou virtude humana, eles são, muitas vezes, arrastados para diferentes direções e são reciprocamente contrários, quando o que precisam é de ajuda mútua”. (EIV, prop 37, esc 1 – grifos nossos).

4.7 LIBERDADE E POTÊNCIA

Para iniciarmos a compreensão da relação entre a dimensão individual/subjetiva do conceito de potência de ação e a dimensão política, passaremos a examinar um pouco mais de perto a concepção espinosana de liberdade.

Espinosa repudia a noção corrente de livre-arbítrio²⁴ apontando-a como superstição, pois, segundo ele, o ser humano livre não é aquele que faz o que quer na hora em que quer, mas aquele que tem consciência de suas necessidades, que conhece as leis imutáveis da natureza, que conhece as regras políticas que regem as coisas que o cercam, que conhece as causas de seus desejos. Vale ressaltar que, para Espinosa, a única forma de conhecer verdadeiramente é conhecendo pela causa.

“(…) Os homens enganam-se ao se julgarem livres, julgamento a que chegam apenas porque estão conscientes de suas ações, mas ignoram as causas pelas quais são determinados. É, pois, por ignorarem a causa de suas ações que os homens têm essa ideia de liberdade. Com efeito, ao dizerem que as ações humanas dependem da vontade, estão apenas pronunciando palavras das quais não têm a mínima ideia. Pois, ignoram, todos o que seja a vontade e como ela move o corpo (…)” (EII, prop 35, esc).

A liberdade não é estar livre da necessidade (das relações de causa e efeito que regem o universo), mas sim ter consciência dela. De acordo com Scruton (2000: 41), o ser humano livre de Espinosa “é um tipo (...) alegre”. Segundo o próprio Espinosa em sua proposição 67 da *Ética IV*, “o homem livre em nada pensa menos que na morte, e sua sabedoria não é uma meditação sobre a morte mas da vida”, não sendo levado pelo medo da morte, uma vez que vive sobre o ditame da razão. Ser livre não significa estar libertado da realidade física, mas sim entendermos a realidade e a nós mesmos como parte dela.

E a liberdade dá-se na sociedade, pois vale recordar aqui que a expressão de nossa potência depende dos tipos de relações que estabelecemos como os outros, pois elas nos são constituintes, uma vez que somos modos singulares e finitos da Natureza.

“O homem que se conduz pela razão é mais livre na sociedade civil, onde vive segundo as leis comuns, do que na solidão, em que ele somente obedece a si mesmo” (EIV, prop 73).

A liberdade constitui-se como expressão/afirmação da potência de agir ou força de existir, como realização do ser no mundo, como capacidade de empreender ações conscientes para a transformação da realidade rumo ao que se deseja. O que se dá por via da construção e desenvolvimento de projetos de vida (profissionais, afetivos, sociais, políticos etc.) que caminhem ao encontro do bem estar coletivo (vida na concórdia).

²⁴ Livre-arbítrio é um conceito utilizado pelo cristianismo para explicar o pecado original e aqueles que os homens cometem. Segundo Chauí (1995:107), livre arbítrio “é a liberdade da vontade para escolher entre várias opções, (...) pressupõe que os acontecimentos do mundo são contingentes e dependem da vontade humana para se realizarem ou não”.

“De acordo com Espinosa, a liberdade não é um ato de escolha voluntária, mas a capacidade de sermos os agentes ou sujeitos autônomos de nossas ideias, sentimentos e ações, de acordo com a causalidade interna de nosso *conatus*” (Chauí, 1995:107).

Desta forma, a arte do bom governo é garantir um regime em que os seres humanos possam viver em liberdade, ou seja, que garanta a expressão da potência de ação dos indivíduos, donde advém, como consequência, a justiça e a equidade.

Resgatando brevemente a definição de ação trazida anteriormente: a ação é um efeito resultante da ideia clara e distinta, a ação é o desejo que é definido pela potência do ser humano, ou seja, pela razão. Assim, a ação ética é sempre uma coisa boa, pois de acordo com Chauí (1995:105) são “afetos ou sentimentos, ideias ou pensamentos, atitudes ou comportamentos dos quais somos a causa ou os agentes”. Pensar adequadamente é já agir, é uma ação em sentido espinosano do termo – decorrendo disso ou não uma ação prática.

Espinosa aconselha-nos a estarmos constantemente aperfeiçoando nosso intelecto, nossa razão, pois aí reside a felicidade suprema, uma vez que a razão nos garante o entendimento adequado do mundo, uma vez que permite que formemos ideias adequadas das coisas. Isso nos alegra e incrementa nossa capacidade de agir, ou por outras palavras, aumenta nossa potência de agir.

Estar potente é ter capacidade de colocar coletivamente ideias em prática sem que se perca a individualidade²⁵. E, para tanto, é preciso que nossa capacidade de agir, que nossa potência de ação seja aumentada, o que se dá na sociedade. Da mesma forma que a alegria nos potencializa para ação, o ato de agir nos alegra e, dessa forma, nos potencializa, num processo recursivo.

Com base nas reflexões expostas anteriormente, podemos dizer que somente a alegria proveniente das ideias adequadas caminha na direção da liberdade, da autonomia do sujeito.

4.8 UM PANORAMA DO PENSAMENTO POLÍTICO EM ESPINOSA

²⁵Individualidade não é o mesmo que individualismo, mas refere-se à identidade.

“A relação entre alegria e política, em Espinosa, é íntima. Ela é da ordem da ontologia e, portanto, do necessário. Definida como expressão psíquica do aumento da potência (...), a alegria tem consequências *éticas* diretas para o campo político. A política será concebida como a arte humana de vida coletiva, na qual e pela qual todos buscam aumentar a potência de cada um pelo aumento da potência do todo. Arte humana que, no entanto, deita suas raízes na Natureza, e portanto é também arte da própria Natureza. É verdade que a ligação entre política e Natureza – relação que permite falar, em Espinosa, numa ontologia política propriamente dita – se faz antes de tudo pelo *conatus-desejo*. (...) Não é por acaso que tanto no *Tratado teológico-político* como no *Tratado político* Espinosa inicie a análise referindo-se às paixões humanas, e na raiz das paixões encontra-se o desejo como causa eficiente, como produtor de efeitos” (Ferreira de Paula, 2010).

Tanto no terreno dos encontros como no da construção de conhecimento iniciamos nossa investigação pelo ponto mais baixo de nossa potência, iniciaremos então nossa apresentação do pensamento político espinosano pelo nível mais baixo da organização social, atendendo mais uma vez ao convite do filósofo que vê o processo político construído de baixo para cima: assim como “ninguém nasce racional, ninguém nasce cidadão” (Hardt, 1996). Em Espinosa, não há uma ordem pré-determinada, cada elemento da sociedade é construído de acordo com os elementos disponíveis (sujeitos constituintes - cultos ou ignorantes; afetos existentes - sejam eles paixões ou ações). O que, segundo Hardt (1996:168), implica

“que nenhuma ordem social pode ser imposta por quaisquer elementos transcendentais, por nada de fora do campo imanente de forças e assim qualquer concepção de dever ou moral deve ser secundária e ser dependente da afirmação de nossa potência”.

O núcleo da política espinosana é orientado para a organização de encontros sociais de modo a propiciar e a estimular encontros compatíveis, relações úteis. Cabe aqui lembrar que é útil tudo aquilo que aumenta a potência de ação dos seres humanos.

“Se duas pessoas concordam entre si e unem suas forças, terão mais poder conjuntamente e, conseqüentemente, um direito superior sobre a natureza que cada uma delas possui sozinha, e, quanto mais numerosos forem os homens que tenham posto suas forças em comum, mais direito terão todos eles” (TP, cap II, parágrafo 13).

Para o filósofo, a teoria da potência e dos corpos (encontros) é aproximada da prática política na forma de uma teoria do direito. Aqui a lei da natureza refere-se ao desejo inicial, ao mais forte ‘apetite’, o desejo de ser feliz, que é expresso pelo próprio *conatus* - esforço que o ser realiza para se preservar na existência – sendo ele mesmo o direito natural na política espinosana.

“Por direito e instituição da natureza entendo unicamente as regras da natureza de cada indivíduo, regras segundo as quais nós concebemos cada um como

determinado naturalmente a existir e agir de uma certa maneira. (...) Visto, porém, que a potência universal de toda a natureza não é mais do que a potência de todos os indivíduos em conjunto segue-se que cada indivíduo tem o supremo direito a tudo o que está em seu poder, ou seja, o direito de cada um estende-se até onde se estende a sua potência determinada. (...) O direito natural de cada homem determina-se, portanto, não pela recta razão, mas pelo desejo e a potência” (TTP, cap XVI).

De acordo com esta concepção, nosso direito natural é “coextensivo” ao nosso poder de ser afetado, havendo aqui uma dinâmica entre o que eu posso fazer e a minha potência. Sempre estendemos ao máximo aquilo que podemos fazer, sendo esta uma atitude ética, pois empreender algo nos alegra por ser útil à nossa própria preservação. Portanto, apenas somos capazes de empreender ações éticas se houver incremento de nossa potência de agir.

Segundo Espinosa, o Estado e a vida civil surgem para permitir a realização concreta do direito natural. No estado de natureza, em que cada um exerce seu direito natural contra o outro, cada um representa uma ameaça ao outro, havendo assim um grande desgaste e um enfraquecimento das potências individuais, instaurando-se um temor constante do outro uma vez que as potências individuais são menores que a potência de um coletivo.

“Este direito que se define pela potência da multidão costuma chamar-se estado. E detém-no absolutamente quem, por consenso comum, tem a incumbência da república, ou seja, de estatuir, interpretar e abolir direitos, fortificar a urbes, decidir sobre a guerra e a paz, etc. E se esta incumbência pertencer a um conselho que é composto pela multidão comum, então o estado chama-se democracia; mas se composto por alguns eleitos chama-se aristocracia; e se, finalmente, a incumbência da república e, por conseguinte, o estado estiver nas mãos de um só, então chama-se monarquia” (TP, cap 17).

Como já foi dito anteriormente, são os encontros ativos (aqueles que geram agregação das potências) que aumentam a potência de agir dos sujeitos. A partir desta agregação potencializadora, Espinosa nos aponta a formação da *multitudo*, ou multidão ou massa ou ainda povo, com um *conatus* coletivo detentor de uma potência incomensuravelmente maior do que as potências individuais, sendo ela o poder soberano no Estado Civil.

Segundo Chauí (1995:78), “a liberdade política só se realiza quando o direito civil (as leis) e o Estado (as instituições do governo) fortalecem o *conatus* coletivo, em lugar de enfraquecê-lo, subjugá-lo no medo, na ilusão supersticiosa e nas promessas de recompensas numa vida celeste futura para os ofendidos e humilhados nesta vida”.

Para Espinosa, a finalidade do governo não é garantir uma vida justa aos cidadãos, mas sim garantir a livre expressão de agir e pensar, sendo a justiça social uma consequência de uma “política adequada aos interesses e costumes dos cidadãos que a instituíram” (Chauí,

1995:75). E o melhor regime político para que estas condições se realizem é a democracia, pois nela as regras (leis) são fruto de uma construção coletiva (direta ou indiretamente, via representantes), regras que, portanto, exprimem o próprio desejo de cada um e de todos – ou seja, regras que são imanentes ao próprio corpo social.

Porém, diante do exposto acima, o filósofo faz um alerta quando nos diz que a forma política depende em todas as circunstâncias do próprio povo e que impor um regime político, em que o povo não veja como exercer seu direito natural através do direito civil, é realizar uma falsificação política, pois teoricamente há um determinado regime implantado, mas age-se como se fosse outro (Chauí, 1995).

Logo, pode-se vislumbrar uma íntima relação entre liberdade, alegria, potência de agir e vida social: ser livre relaciona-se com ter consciência das regras que regem o que cerca o sujeito (leis que regem o Universo; regras políticas e sociais), ter consciência das próprias necessidades e afetos, de modo a relacionar-se ativamente e não de forma apaixonadamente reativa com as coisas. Relacionar-se ativamente com as coisas pressupõe o aumento de nossa potência de agir (alegria), o que por sua vez, está em relação direta como nossa capacidade de ser afetado pelo outro e de selecionar encontros ativos. Esse aumento de potência só é possível na vida em sociedade, pois nela a descoberta pelos seres humanos das vantagens de unir forças para a vida em comum é potencializadora dos sujeitos. Isso nos remete novamente à liberdade, pois quanto mais potentes mais livres somos e essa liberdade relaciona-se intimamente com a alegria de ser, de agir e pensar por conta própria sendo causa dos próprios afetos.

Desse modo, o pensamento político espinosano opõe-se ao *contrato social* de Hobbes, segundo o qual os seres humanos são egoístas e defendem apenas seus próprios interesses no estado de natureza, de forma que, a única maneira de garantir a paz e evitar a ‘guerra de todos contra todos’ é realizar um pacto no qual cada indivíduo transfira para um indivíduo ou para uma assembleia (o soberano) todo o seu direito natural, ou seja, a sua potência.

No capítulo XVII do *Leviatã*, pode-se ler:

“todos submetendo assim as suas vontades à vontade do representante, e as suas decisões à sua decisão. Isto é mais do que consentimento, ou concórdia, é uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens, (...) à multidão assim unida numa só pessoa chama-se Estado, em latim civitas. É esta a geração daquele grande Leviatã, ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele Deus Mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, a nossa paz e defesa”.

Para Espinosa, esta solução apontada por Hobbes para garantir a paz é inviável, pois, como ele afirma no capítulo XVII do Tratado Teológico-Político:

“Ninguém, com efeito, pode alguma vez transferir para outrem a sua potência, e conseqüentemente, o seu direito, a ponto de deixar de ser um homem. Nem tão-pouco haverá soberano algum que possa fazer tudo aquilo que quer: debalde ele ordenaria a um súdito que odiasse o seu benfeitor ou que amasse quem lhe causou dano, que não se ofendesse com injúrias, que não desejasse se libertar do medo, e muitas outras coisas semelhantes que decorrem das leis da natureza humana.”

4.9 ALGUMAS CONSIDERAÇÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POTÊNCIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL

As reflexões sobre participação que serão apresentadas a seguir partem de algumas questões que têm nos mobilizado durante esta pesquisa e remetem-nos a uma reflexão sobre participação: ‘o que leva o indivíduo a participar ou não?’, ‘como se dá a relação entre a dimensão individual/subjetiva da participação e a dimensão coletiva/política, inserida numa prática social e política?’.

Para iniciar as considerações a respeito dessa tessitura entre potência espinosana e participação politicossocial usaremos as palavras de Sawaia (2001:124):

"[o filósofo] desloca o político para o campo da ética e esta para o das emoções. Para Espinosa, o ético é imanente, não é do âmbito da realidade do mundo (onde se tem os fatos), nem do âmbito da linguagem (onde se tem idéias que descrevem os fatos), nem do sujeito mônada, ele está no esforço de se conservar que é o único fundamento da virtude”).

Conforme apresentado acima, em Espinosa, a participação é imanente à condição humana, pois os humanos participam da produção do Universo, uma vez que são parte integrante/imanente da Natureza.

Embora participar da Natureza não seja o mesmo que participação política, há um princípio comum que rege os tipos de participação a busca do ser humano por aumentar a sua potência. Na esfera metafísica, essa busca é individual e nos encaminha à salvação/felicidade, ao passo que, na esfera eticopolítica, é um esforço do ser humano em aumentar, no coletivo, a potência de cada um e de todos tendo em vista a vida na concórdia.

É fácil perceber que os seres humanos estão sempre participando de algo, seja das relações familiares, das festas populares, do círculo de amigos, de relações profissionais, de militância política partidária ou apartidária, de listas ou rede virtuais ou presenciais, entre outros.

Conforme citado anteriormente, de acordo com Sawaia (2001:119) "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, por interesse, por imposição, por afeto; de temporalidade – longa duração,

imediatista". A autora traz também a função social da participação: excludente (voltada ao *status quo*) ou integrativa (visando à revolução).

Neste mesmo trabalho, Sawaia discute o conceito de participação e os vários significados que lhe são atribuídos. Faz uma distinção do significado dado à participação até a década de 1980 e depois desta²⁶.

De acordo com essa autora, até os anos 80, participar significava ter alto nível de conscientização política e social, realização de mobilização coletiva (de grupos ou indivíduos) para a realização de ações cuja meta era atingir a estrutura social tanto na busca de transformação social como de reforma modernizadora. Essa concepção de participação era caracterizada pela ênfase no coletivo, na objetividade e na racionalidade, independente das variações teóricas e ideológicas. Do ponto de vista metodológico, predominavam os indicadores quantitativos. Olhando sob essa perspectiva: "participar é arrebanhar o maior número de pessoas para diferentes objetivos coletivos como, reivindicar direitos e benefícios, desenvolver projetos desenvolvimentistas ou revolucionários, exercer o direito de voto, fazer greves" (Sawaia, 2001:117).

Durante a década de 1980, o termo participação adquiriu um sentido mais subjetivo e menos estrutural, e a ênfase dada à objetividade e ao coletivo foi substituída pela preocupação com a individualidade e a afetividade. Valores éticos como autonomia, emancipação e diversidade ganharam destaque em relação à liberdade e à igualdade. A autora coloca ainda que, dentro dessa concepção, a temporalidade da participação social se alterou, pois deixou de ser o tempo das ações políticas pontuais e passou a ser o tempo do cotidiano.

Contudo, Bader Sawaia (2001) faz-nos um alerta para o caráter *fashion*²⁷ que a participação adquiriu na contemporaneidade, passando a integrar os discursos dos mais diferentes setores da sociedade, como empresarial, científico, político, senso comum, entre outros, nos quais a participação é apresentada como elemento fundamental para aspectos

²⁶ "Nos anos 50, os indicadores da participação são associados à teoria do desenvolvimentismo, central nos trabalhos de modernização de comunidade na América Latina. A preocupação é com a participação do cidadão em projetos de modernização das comunidades pobres. Aparece como conceito central na teoria dos grupos e de liderança. Nos anos 60, aparece com dois sentidos: 1) ênfase no utilitarismo da eficiência organizacional e social. A meta é a participação nos lucros das empresas e o aperfeiçoamento do processo democrático e 2) como conceito chave nas ciências sociais comprometida com a transformação social, sinônimo de resistência e ação revolucionária. Seu destinatário é o trabalhador, sua condição, a conscientização e suas formas, a mobilização em torno de reivindicações locais, trabalhistas e sociais" (Sawaia, 2001:117).

²⁷ *Fashion* ou "tirania da moda", conceito este "usado por Jacques Bouveresse para referir-se à pressão que faz com que os intelectuais franceses escrevam cada vez mais [sobre um determinado assunto] tendo em vista a recepção midiática [em detrimento da precisão conceitual]" (Sawaia, 2001:116 nota 1).

vistos como positivos na sociedade: inclusão social, cidadania, democracia, saúde mental, sucesso profissional etc. Aponta a autora também a existência de políticas de participação excludentes, ou seja, aquelas que não visam à emancipação do sujeito, mas sim à manutenção de sua situação de explorado.

Não é incomum vermos essa postura *fashion* em programas e políticas ambientais. Para Pedro Silveira (2001), o discurso da participação tornou-se oficial a partir da ideia de um esforço global para o desenvolvimento sustentável.

“As experiências [de conservação] em áreas protegidas mostravam que era muito difícil administrá-las quando havia conflito com os moradores locais. A participação passou a ser, então, parte do vocabulário para programas na área ambiental (Mc Nely, 1995). (...) A visibilidade alcançada pelas populações locais é útil para endossar a legitimidade dos projetos. Segundo Escobar (1996), há uma diferença entre ter visibilidade e ser ouvido” (Silveira, 2001:9).

Como dito anteriormente, quando tratamos de participação, estamos discorrendo sobre concepções de sociedade, de cidadania, de ética, de justiça, de educação popular, movimentos sociais, desigualdade e exclusão social, sendo, portanto, o cerne desse debate de caráter ético-político.

Sawaia (2001:123) coloca que a participação é definida na sociedade e na subjetividade, dentro e fora do indivíduo, tendo como pressuposto o encontro, pois é na relação que a participação acontece. Além disso, afirma que enfatizar a análise da participação pela subjetividade “é uma opção epistemológica e ontológica, é aceitar (...) o pressuposto de que a participação é imanente à condição humana”. Essa análise subjetiva tem por objetivo garantir que as necessidades humanas sejam priorizadas em lugar das econômicas e políticas. No entanto, isso não significa desconsiderar as estruturas econômicas e políticas que marcam a inserção do indivíduo como sujeito histórico.

Neste ponto, faz-se importante trazer um alerta feito pela autora supracitada referente aos perigos do uso da análise da subjetividade:

“o elogio da subjetividade corre o risco de exaltar forças antagônicas de si como o livre-arbítrio e o individualismo, que obrigam a regressão da subjetividade ao subjetivismo, isto é, à subjetividade despolitizada, e dessubjetivada cujo maior perigo é o pensamento que quer tudo relativizar para tudo poder justificar (...) [fazendo da participação] uma ação de foro íntimo, contrapondo-se ao coletivo, como se o interior de cada um fosse o reduto exclusivo do exercício da liberdade, justiça e felicidade” (Sawaia, 2001:123).

Marilena Chauí (2000:51) coloca que só se pode dizer que existe ética, na acepção espinosana do termo, se algumas condições forem realizadas:

“a) é necessária a existência de um agente que se reconheça como sujeito de sua ação; b) esse agente só pode se reconhecer como sujeito da ação se ele for livre para realizá-la; c) ele só se sentirá livre para realizá-la se tiver consciência da ação que realiza e d) se for capaz de responder por sua ação. Ou seja, a ética pressupõe a existência de um sujeito racional, consciente, livre, responsável, que é capaz de se autodeterminar para a ação”.

Contudo, não se pode esquecer que este sujeito é histórico e social, e que, portanto, vive em determinadas condições materiais que não podem ser ignoradas.

As afirmações trazidas anteriormente contribuem para nossa reflexão sobre o encontro das dimensões subjetiva/individual e político-social da participação, pois reafirmam a oposição entre o *contrato social* de Hobbes e a política em Espinosa, anteriormente referida. A concepção espinosana faz com que a participação deixe de ser um dever do cidadão consciente, uma obrigação, tornando-se livre da moralidade (participar por tratar-se de atitude virtuosa) e da renúncia, do altruísmo. Participar passa a ser necessidade, participa-se pelo desejo de ser alegre e livre.

De acordo com Sawaia (2001:125), a ética participativa, na prática:

"1) altera a hierarquia capitalista classificatória das necessidades, que privilegia as de sobrevivência e o critério biológico. Primeiro, manter o organismo funcionando, depois vem o resto; 2) inverte a concepção de que deve se escolher uma ética a ser imposta à participação; 3) para ser ético não é necessário superar ou temer os próprios desejos e necessidades, dobrando-se a imperativos mais fortes, vindos de fora. Ao contrário é ouvindo-os e sentido-os adequadamente. Considerar isso é importante para desfazer o mito de que o pobre não tem sutilezas psicológicas e age como um rebanho tanguido por determinações sociais e pela fome, como se os segredos da subjetividade fossem próprios das pessoas mais abastadas e intelectualizadas”.

Essa abordagem nos leva à compreensão da participação como potência de agir, pois ao assim definirmos podemos afirmar que o que move a participação é a busca por vivenciar alegrias, o que, no limite, expressa-se em ação política transformadora, mas o motor dessa ação não é apenas a consciência política mas também a descoberta de potencialidades, talentos e capacidades individuais e coletivas, pois essas descobertas trazem estímulo à ação e à participação, ou seja aumentam nossa força de existir.

"Eleger a potência de ação como alvo da práxis participativa, equivale a adotar como objetivo o fortalecimento do sujeito em perseverar na luta contra a escravidão e não, apenas, o aprimoramento de sua eficácia de negociador, defensor de seus direitos e de militância como alvo da participação, mesmo porque estes últimos dependem do primeiro" (Sawaia, 2001:126).

Trata-se de fortalecer o sujeito através da ampliação e do aprofundamento da consciência tanto de suas limitações como das capacidades, talentos e potencialidades que tem e constrói para modificar a realidade, bem como consciência de sua situação social. O intuito é que, a partir desta clareza, o sujeito passe a se envolver com as regras sociais de maneira ativa e crítica e não apenas como um cumpridor de papéis, mas buscando caminhos para exercer sua potência de modo a transformar a realidade visando a sua alegria e, no limite, a sua felicidade.

Ao discutir o conceito de qualidade de vida para além das expressões materiais, que embora indispensáveis "não representam a qualidade", Demo (1995) introduz o conceito de qualidade política. Essa qualidade política representa a arte da comunidade ou do grupo de se autogerir; a capacidade de inventar seu espaço próprio, forjando sua autodefinição, sua autodeterminação. Como um ponto importante desta dimensão qualitativa é destacada a identidade cultural comunitária, reconhecida como "a razão histórica e concreta da coesão de grupo". Para o autor, é neste ponto que reside "o baú da onde se retira a fé em suas potencialidades" (Demo, 1995: 18).

Consideramos que as reflexões anteriormente expostas sobre qualidade política sejam complementares às de potência apresentadas por Espinosa, pois o motor da participação está na relação dinâmica entre o indivíduo e a sociedade, entre o individual e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo, entre a emoção e a cognição. Se para Demo (1995:18), a coesão do grupo seria "a parteira da participação, porque dá luz à força aglutinadora de um grupo humano que decide se autodeterminar", como é possível pensar este grupo como sujeito sem considerar a potência de agir de cada um de seus integrantes? Ou seja, não se trata de identificar o que vem primeiro, mas compreender a busca das capacidades e potencialidades individuais e coletivas como ações complementares e porque não, em alguns casos, simultâneas. Dessa maneira, evidencia-se a íntima relação entre a participação na acepção da metafísica espinosana (projeto de salvação) e a participação político-social (registro ético político), pois ambas as formas de participar (da Natureza ou da vida político-social) têm em comum a busca do aumento de potência/da alegria, podendo se estabelecer entre elas uma relação de reciprocidade.

“Por coisas singulares compreendo aquelas coisas que são finitas e que têm uma existência determinada. E se vários indivíduos contribuem para uma única ação, de maneira tal que sejam todos, em conjunto, a causa de um único efeito, considero-os todos, sob este aspecto, como uma única coisa singular” (EII, def 7).

CAPÍTULO 5

A educação ambiental tem por principal riqueza ser um campo aberto, em permanente construção, assim sendo, a educação ambiental sempre se alimentou, a partir do debate ambientalista, de diversos campos do conhecimento, da sociologia à ecologia, da psicologia à economia, da pedagogia à ciência política, à antropologia. Esta certa “antropofagia cultural” da educação ambiental tem fortalecido suas práticas e reflexões. (...) Tudo aquilo que estiver sendo feito, a agroecologia, os grupos ambientalistas, os grupos de jovens, de mulheres, as receitas alternativas, as plantas medicinais, as cooperativas de produção e consumo, os grupos de auto-construção, as iniciativas de comércio justo e solidário, os mutirões; aquilo que parecia anacrônico, arcaico, como fazer o próprio pão, plantar feijão e milho casado, o Cosme e Damião, a visita entre amigos. São tantas as experiências que devem ser alimento para as práticas da educação ambiental, tantos os sujeitos que devem ser entendidos como sujeitos da educação ambiental. A educação ambiental em qualquer contexto não pode negar sua essência dialógica e desvelar práticas prescritivas. (...) [O educador ambiental] ao invés de sugerir a forma certa de ser e estar no mundo lerá na realidade o conjunto de opções que permite a construção do futuro desejado. (BRASIL, 2006c:16)

COEDUCA E POTÊNCIA

A educação é vista como um pilar importante para o desenvolvimento. Por quê? Perguntemo-nos por que valorizamos tanto a educação? Porque por meio dela alcançamos um estado de maior alegria ou, por outras palavras, maximizamos a nossa potência e preservamos o nosso ser.

Para Espinosa, razão implica uma interação entre processos cognitivos e afetos (sentimentos/emoções/motivações) da qual resulta o verdadeiro conhecimento, que se estende muito para além da experiência sensorial, o qual é determinado pelos afetos e pela autopercepção desses mesmos afetos. No seguimento desse pensamento, podemos ler na obra de Espinosa que o conhecimento verdadeiro, que, para o filósofo, é indissociável da felicidade suprema, advém do incremento máximo da nossa potência de agir ou força de existir (*conatus*), a qual expressa a nossa integração máxima com a Natureza – a compreensão das leis gerais e imutáveis da Natureza e como estamos nela inseridos.

Olhemos, pois, para essa concepção de conhecimento verdadeiro e potência de agir, pensando no modo como aprendemos e ensinamos.

Os resultados de pesquisas na área da psicologia da educação, com uma abordagem histórico-cultural apontam que “professores tornam-se inesquecíveis porque desenvolvem práticas pedagógicas que possibilitam aos jovens experienciarem sucesso nas situações de aprendizagem e, ao vivenciarem tais situações, vão gradualmente se fortalecendo, como indivíduos afetivamente seguros, melhor preparados para vivenciar as relações com o mundo. Neste sentido, Moysés (2001) lembra que ‘estudos apontam que pessoas com percepções positivas de suas capacidades aproximam-se de tarefas com confiança e alta expectativa de sucesso. Consequentemente acabam se dando bem’ (p.38)” (Leite, 2006:41).

A partir do que foi acima apresentado sobre a relação de ensino/aprendizagem e buscando o enlace entre esta relação e as dimensões individual e coletiva da potência – caminho da salvação/felicidade em Espinosa como reconhecimento da participação na Natureza; e dimensão ético-política da participação social para a transformação da realidade respectivamente – tecemos a seguir, considerações que explicitam pontos de contato entre o pensamento do filósofo e a prática educativa do COEDUCA.

Agrupamos nossas considerações em duas grandes categorias analíticas: uma refere-se à dimensão coletiva da potência, a outra diz respeito à dimensão individual da potência.

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira traz a análise dos dados coletados da experiência do COEDUCA, no que se refere à dimensão coletiva da potência (ético-política). Na segunda, são apresentadas análises referentes à dimensão individual da potência (constituição prática da razão, o que pode nos encaminhar para a salvação/felicidade em Espinosa – metafísica).

5.1 DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA POTÊNCIA E O COEDUCA

Neste ponto, perguntamos: como operacionalizar uma prática pedagógica que nos auxilie a desvelar/compreender o infinito processo causal de produção do Universo e assim nos conduzir à felicidade? Como um processo educativo pode nos auxiliar a aumentar nossa potência de agir de forma a nos conduzir em direção a uma participação social ético-política de transformação da realidade? Vimos, nos capítulos anteriores, que ambas as dimensões estão diretamente relacionadas com nossos afetos, ou seja, com o modo como nos relacionamos com as coisas.

Espinosa nos indica um caminho, segundo ele, capaz de estimular nossa potência, ou seja, capaz de nos propiciar um gerenciamento de nossos afetos de modo que possamos agir e não reagir ao sabor dos encontros.

No escólio da proposição 20 da parte V da *Ética*, o autor faz uma compilação dos “remédios para os afetos, ou seja, (...) o poder da mente sobre os afetos consiste” em: 1. conhecer os próprios afetos; 2. promover a separação dos afetos provocados em nós das imagens que formamos das coisas que nos afetam, pois assim podemos refreá-los; 3. perceber que os sentimentos/emoções que provêm do conhecimento de suas causas, ou seja, da razão, perduram mais no tempo do que aqueles que provêm de nossa imaginação/de nossas projeções; 4. perceber que quanto maior o número de causas verdadeiramente conhecidas (não imaginativas/projetivas, mas sim reflexivas) um afeto tem mais forte ele é; 5. ter capacidade de organizar e compreender a causa primeira de nossos afetos/sentimento/emoções/motivações.

E como fazê-lo, a partir de um processo educativo, uma vez que educadores/professores não são, em sua grande maioria, psicólogos ou psicanalistas?

O processo educativo desenvolvido pelo COEDUCA operacionalizou alguns dos preceitos apresentados por Espinosa como os “remédios para os afetos”, na medida em que teve, e ainda tem, ao longo dos seus cerca de sete anos de funcionamento¹ a declarada intenção de estimular os aspectos cognitivos e afetivos no processo de conhecimento.

¹ A formação inicial dos PAP2 durou 3,5 anos (2005 a meio de 2008) – e incluiu a formação inicial dos PAP3 que durou um ano e meio (2007 até meados de 2008); e de meados de 2008 até o presente momento (cerca de 4 anos) o Coletivo continua a atuar em virtude da sinergia construída entre os seus componentes, e desta forma dar continuidade ao aprimoramento da formação e multiplicação dos PAP – Pessoas que Aprendem Participando (atuando) em grupos de Pesquisa Ação Participante.

A partir das ‘oficinas conceituais’ e atividades de sensibilização realizadas e vivenciadas pelos PAP2 como instrumento de apropriação da proposta de Coletivos Educadores e, ao longo do processo de implementação da formação dos PAP3, que parte da ideia de Cardápio de Aprendizagem, as diferentes atividades formativas procuraram sempre ter os conteúdos explorados como temas geradores de reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo. Isso foi operacionalizado por meio da vivência de conceitos pelos PAP, ou seja, através da experientiação sensorial/corpórea/emocional de situações/atividades criadas com o objetivo de provocar um deslocamento das ideias pré-concebidas trazidas pelos participantes. Trata-se de um estímulo intencional à reflexão acerca das informações/conteúdos explorados a partir da situação experienciada – que sentimentos/emoções foram despertados, o seu por que (causa) e a relação disto com as intervenções educacionais realizadas e qual os objetivos dessas intervenções.

Isso pode ser ilustrado, por exemplo, pelo conceito de participação, que é estruturante no processo educativo do COEDUCA e coaduna-se com a concepção de EA que rege sua estruturação e funcionamento – formar educadores ambientais numa perspectiva crítica, libertária e emancipatória, de modo a conferir maior poder de regulação da sociedade sobre o Estado, ou seja, formar cidadãos atuantes na defesa de seus direitos, que se autodeterminam a agir.

Só se aprende a participar participando. É muito importante ler sobre participação, ter conhecimento de elementos fundantes para a sua prática e refletir a respeito, mas se não for executado/experenciado não passa de teoria, não se materializa no mundo. Todo o processo de formação dos PAP foi participativo – tomadas de decisões, elaboração e desenvolvimento dos ICs e outras atividades, por parte dos PAP2, e a elaboração e execução das ações socioeducativas dos coletivos locais PAP3. O tema participação sempre foi invocado nas reuniões para uma reflexão coletiva sempre que algum participante tenha se sentido incomodado com o processo. O que coloca em prática um dos objetivos da formação que é, justamente, a operacionalização de conceitos, conforme explicitado em capítulos anteriores.

Entrevistas realizadas com os participantes, bem como observações realizadas durante os diferentes tipos de encontros formativos do COEDUCA, durante os três anos e meio de formação inicial dos PAP, apontam para um incremento de potência tanto dos indivíduos como do próprio Coletivo, pois este, além de continuar ativo, alcançou uma mudança significativa do seu modo de funcionamento interno, na direção de um aumento qualitativo da participação dos indivíduos nas ações desenvolvidas, no tipo de intervenção educativa

socioambiental que passaram a delinear e no prazer/motivação advindo desta mudança. Sendo este último fomentado pelo tipo de sinergia/troca criada entre os participantes.

Desse modo, expressou-se uma mudança de visão de mundo, o que é o mesmo que dizer que houve uma alteração na forma de compreender a relação entre as coisas do mundo, incluindo a relação dos indivíduos entre si, dos indivíduos com coisas/situações e de cada pessoa consigo mesma, obtendo-se mais prazer, assinalando assim o percorrer do trajeto imaginação–razão–felicidade/intuição, o qual só se desenrola por via de um aumento de potência, que é catalisado pelas alegrias.

**

A partir destas colocações, pode-se apontar que o processo de formação dos PAP2 dentro do COEDUCA aponta na direção do incremento da potência de agir, tanto dos indivíduos como da coletividade, porque o processo se preocupa tanto com a questão conceitual/metodológica e de conteúdo propriamente dita, como com a ampliação das percepções dos indivíduos, isto é, a preocupação é tornar as pessoas mais sensíveis (corpo e mente) ao que as cerca, é possibilitar uma maior capacidade de afetar e ser afetado. Em Espinosa, a potência está justamente na existência de um ‘intelecto–afetivo’, e caminhar sobre os ditames da razão é o caminho da potencialização, da alegria, da liberdade que nos encaminha para a felicidade.

“É preciso valorizar os encontros presenciais, pois o trabalho em grupo se faz pela afetividade e, portanto, são processos subjetivos” (Fala de PAP2 durante reunião de 24 de março de 2007 – anotação de caderno de campo da pesquisadora).

“(…) a afetividade humana é fundamental quando se fala de educação e nós temos nos esforçado muito (...) quando falo da afetividade falo da sensibilidade humana. (...) [é preciso] operar com processos mentais claros, (...) é isso que é operacionalizar um conceito. (...) [Quando falamos em educação] estamos falando de operações mentais e corporais, porque é o sujeito que está sendo mobilizado” (Fala de PAP2 durante reunião de 18 de março de 2008 – anotações de caderno de campo da pesquisadora).

O COEDUCA, como dito acima, compreende a necessidade de trabalhar com as subjetividades humanas ao longo de processos educativos, de tocar o sensível dos educandos para que se operacionalizem transformações libertadoras que possam extrapolar a dimensão individual e atinjam a esfera coletiva. A materialização disso está em uma frase proferida durante uma das reuniões PAP2, que retrata, mais uma vez, essa preocupação com a ampliação da capacidade de ser afetado: ‘Dimensão da liberdade está nas artes’². Esta fala não

² Fala de PAP2 durante uma reunião do coletivo PAP2, em março de 2006 – caderno de campo da pesquisadora.

representa a totalidade de ideias dentro do COEDUCA, como demonstra a fala a seguir: “Vocês não vão vir com esta coisa de que educação ambiental é dançar ciranda, né?!”³. Porém, com o transcorrer do tempo e com a insistência de alguns, vivências artísticas foram sendo incorporadas nas dinâmicas do grupo PAP2 e as resistências foram pouco a pouco diluídas. Contudo, dentro do recorte temporal desta pesquisa, foi possível notar, em alguns indivíduos, a persistência desta dicotomia teoria/prática, pois se constatou a presença de um discurso em que se considera a importância das artes na abertura de outros canais de percepção, mas, no momento de vivenciar tais atividades, apresenta resistência a elas.

Vale esclarecer que esta afirmação de que a “a dimensão da liberdade está nas artes”, refere-se ao fato de que atividades artísticas requerem criatividade e, que, portanto, a sua vivência pode conferir às pessoas maior sensibilidade perceptiva, o que possibilita a desconstrução de ideias/afetos, pois nos estimula olhar as coisas de outro ponto de vista, ou seja, possibilita que o nosso corpo e a nossa mente sejam afetados de diferentes maneiras, propiciando a estes também afetar o que está a sua volta de formas distintas, fato que, de acordo com Espinosa, refere-se a um aumento de potência. Portanto, tal afirmação diz respeito a uma maior capacidade de afetar e ser afetado, não descartando, de modo algum, a necessidade de reflexão, mas entendendo-se as experiências no campo das artes como possibilidade de estimular as pessoas a terem ideias adequadas. Nesse sentido, as atividades artísticas seriam uma ferramenta utilizada em prol da reflexão e da construção de novas ideias, pois buscam aumentar a capacidade de percepção e expressão das pessoas sobre o mundo e sobre si próprias.

Estas vivências artísticas/estímulos, muitas vezes subjetivas, aconteceram tanto no processo formativo dos PAP3 como em encontros dos PAP2, conforme dito anteriormente: desde momentos nas reuniões ou encontros em que detém-se para escutar uma música de olhos fechados, assistir a um filme ou a uma peça de teatro, nas dinâmicas de muitos itens de cardápios oferecidos com a realização de diferentes atividades que preconizam o trabalho com o subjetivo – como atividades de musicalização, em que se aprende a tocar instrumentos, a cantar e a dançar, oficinas de biodanza, realização de trilhas perceptivas, oficinas de teatro, entre outras.

³ Comentário de PAP2, feito não ao grupo todo, mas para quem estava ao lado, no caso a pesquisadora, durante uma reunião em que alguns propunham aos PAP2 vivências ligadas à dança e à música, como processo formativo, durante o primeiro semestre de 2006 (anotações de caderno de campo).

A participação afetiva, conquistada/construída no COEDUCA, pelo prazer de estar junto e realizando coletivamente aquilo em que se acredita, com vistas ao bem estar individual e coletivo, e que tem como balizadores além de conhecimentos técnicos ecológicos, a valorização da cooperação e da alegria - na concepção espinosana do termo -, a busca pela melhoria da qualidade de vida para todos, sejam eles conhecidos ou desconhecidos, propicia a construção e disseminação de preceitos da sustentabilidade. Esse tipo de construção vem confrontar-se com valores hegemônicos como individualismo e utilitarismo, degradadores tanto do meio físico-natural como das relações sociais e interpessoais, e estão, dessa maneira, em consonância com o incremento da potência de ação trazido por Espinosa.

“É útil aos homens, acima de tudo, formarem associações e se ligarem por vínculos mais capazes de fazer de todos um só, e mais geralmente, é-lhes útil fazer tudo aquilo que contribui para consolidar as amizades” (EIV, ap, cap 12).

Trazemos abaixo a fala de um PAP2 que ilustra o acima exposto:

“(...) trabalhar valores cooperativos, solidariedade e conferir com o outro o meu saber. Temos aqui dentro [do COEDUCA] um pacto de relacionamento e bem viver. Não estou disputando. As disputas têm que ser analisadas e os egos também. Ainda temos muitos egos exaltados.

Temos que trabalhar pertencimento, pertencer ao grupo. Tenho que ver o que eu posso oferecer/ofertar para o grupo – qual a minha oferta. Oferta não no sentido comercial mas no sentido de contribuir” (fala de PAP2 em reunião geral com os PAP3 durante o processo de formação inicial – 20 de março de 2008 – anotação de caderno de campo da pesquisadora).

Conforme explicitado pela fala acima, pode-se perceber que os encontros dos PAP nem sempre foram/são exclusivamente alegres, muitos conflitos aconteceram e acontecem. Nos dois primeiros anos⁴ de constituição do COEDUCA, em muitas das reuniões, algumas discussões eram ásperas e acabavam por se configurar como embates na disputa pela legitimidade de ideias; contudo, esses conflitos não foram suficientes para desagregar o grupo, muito embora tenham provocado a desistência de alguns participantes.

“É necessária, portanto, uma potência de ânimo singular para aceitar cada um segundo sua respectiva maneira de ser e para evitar imitar seus afetos” (EIV, cap 13).

Dialogar com a diferença sem haver homogeneização do discurso, uma vez que se entende que esta diversidade é uma das riquezas do COEDUCA, não faz deste coletivo uma “torre de babel” ou uma “nau sem rumo”, pois há um alinhamento deste fazer com os

⁴ 2005 e 2006.

conceitos trazidos pelo DEA/MMA para a formação dos Coletivos Educadores. Um dos fatos que ilustra isso é a proposta de formação dos PAP3 e dos próprios PAP2 terem sido construídas a muitas vozes e muitas mãos, sem abafar conflitos que são reconhecidos no interior do grupo, mas que não impedem seu funcionamento.

**

Desse modo, o COEDUCA sempre se esforçou por combater os ‘pré-conceitos’ existentes por meio da busca do uso da razão, como nos ensina Espinosa ser necessário para atingir a felicidade individual e coletiva (EI, ap), o que aponta, assim, para um incremento de potência deste grupo, que se mantém capaz de rumar unido em direção a um objetivo comum, preservando o respeito às idiossincrasias de seus componentes. Isso porque, como nos diz Espinosa no parágrafo 4 do capítulo V do *Tratado Político*: “a paz não é ausência de guerra”, mas sim o equilíbrio entre as tensões existentes, ou ainda pelas palavras do filósofo, “virtude que nasce da fortaleza do ânimo”.

“(…) aquela cidade cuja paz depende da inércia dos súditos, os quais são conduzidos como ovelhas, para que aprendam só a servir, mais corretamente se pode dizer uma solidão do que uma cidade. (TP, cap V, parágrafo 4).

Há uma fala que explicita o dito acima: “quando Fulano fala, eu sou o primeiro a querer discordar, mas, depois, eu penso e vejo que é legal o que Fulano está colocando”⁵. Esta fala foi proferida ao coletivo durante uma reunião PAP2 e não causou nenhum constrangimento a ninguém, porque ela veio ilustrar justamente essa maturidade de se trabalhar na diversidade e o esforço consciente para dirimir preconceitos. Embora essa maturidade sempre tenha sido estimulada, somente ganha força no final do processo formativo dos PAP3.

Este é um dentre tantos frutos colhidos a partir de um processo que teve e, ainda tem, como objetivo a educação integral, isto é, uma educação que pense o ser humano por inteiro, em suas dimensões cognitivas, afetivas e espirituais. Contudo, é importante frisar que as mudanças ocorridas/o incremento de potência de cada indivíduo é diferente, pois cada um partiu de um ponto de vista/patamar distinto em função da trajetória particular de sua vida/existência.

Isso está em sintonia com as afirmações de Espinosa acerca da constituição prática da razão, enquanto junção dos aspectos afetivos e cognitivos do conhecimento, que se constitui

⁵ Fala proferida em maio de 2008, durante reunião do coletivo PAP2. Vale ressaltar que o Fulano estava presente na reunião – caderno de campo da pesquisadora.

como o caminho para alcançar o conhecimento intuitivo/felicidade, que nada mais é do que a alegria⁶ proveniente da capacidade de cada indivíduo pensar e agir por si próprio. Alegria esta que tem seu fundamento na compreensão dos nexos de causalidade da produção de tudo quanto existe (coisas, fatos, afetos), constituindo-se, assim, como liberdade, como expressão/afirmação da potência de agir ou da força de existir, como realização do ser no mundo, como capacidade de empreender ações conscientes para a transformação da realidade na direção desejada, por via da construção e desenvolvimento de projetos de vida (profissionais, afetivos, sociais, políticos etc.) que caminhem ao encontro do bem-estar coletivo, estando assim em consonância com as colocações do filósofo na proposição 37, na demonstração e respectivo escólio da parte IV da *Ética*.

“Todo aquele que busca a virtude desejará, também para os outros homens, um bem que apetece para si próprio, e isso tanto mais quanto maior conhecimento tiver de Deus[Natureza].

À medida que vive sob a condução da razão, os homens são o que há de mais útil ao homem. Portanto sob a condução da razão, nós, necessariamente, nos esforçaremos para que os homens vivam sob essa mesma condução. (...)

(...) quem se esforça por conduzir os outros de acordo com a razão não age por impulso, mas humana e benignamente, e é inteiramente coerente consigo mesmo (...).”

Outros dois pontos relevantes a serem apresentados referem-se a um incremento de potência na dimensão coletiva. Um deles é o fato de o COEDUCA estar em atividade até o presente momento (junho de 2012) e, portanto, há 7,5 anos, seguindo os mesmos princípios que estruturam sua composição e seu funcionamento (cf. capítulos anteriores).

Mais um fruto importante colhido pelo COEDUCA foi o início da elaboração de uma política pública da Secretaria de Meio Ambiente do município de Campinas para a formação de educadores ambientais⁷, balizada pelo processo educativo desencadeado por este Coletivo, que tem como objetivo promover a realização de intervenções educativas socioambientais no município e estimular o enraizamento de modos de pensar e agir que auxiliem a construção da sustentabilidade no municipal e regional. Este fato aponta para a potencialização do Coletivo, uma vez possibilita a ampliação e consolidação de sua expressão no município e na região.

⁶Essa alegria referida ao incremento de potência se distigue da alegria eufórica, explosiva, efémera que, ao findar, não deixa nenhum contributo para que compreendamos melhor tanto a nós mesmos, como as coisas do mundo de acordo com as determinações universais.

⁷A elaboração do texto da mencionada Política Pública da Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Campinas para a formação de educadores ambientais não foi concluída, até a finalização desta tese, em virtude de processos de mudança no poder público municipal. O processo de confecção do texto da referida política pública foi iniciado e interrompido.

É importante esclarecer que não é intenção deste trabalho mensurar tal incremento ou diminuição de potência, mas sim constatar sua presença ou ausência/expressão ou não, a partir de falas dos integrantes do Coletivo – da percepção que cada um tem de si na relação com o processo experienciado – e a partir de fatos relacionados à atuação do COEDUCA para pensar a dimensão coletiva desta potência.

**

Destacamos, neste ponto, que indivíduo mais potente não é necessariamente sinônimo de grupo mais potente, pois pode acontecer de potências individuais aumentarem, mas não ao ponto de fortalecer a atuação do grupo, como é possível observar no caso descrito abaixo, referido a um dos articuladores (PAP2):

um dos articuladores do COEDUCA diz que o processo vivido trouxe-lhe benefícios tanto profissionais como pessoais e os relaciona com “aumento de autoestima”; contudo, isso não foi suficiente para determinar que a dinamização dos CLs que tal pessoa animava/dava suporte acontecesse de modo eficiente e eficaz, pois a relação desta pessoa com os CLs era difícil – os PAP3 reclamavam que o contato era desestimulante ou, para usar termos espinosanos, não gerava alegria.

Vale lembrar que as potências individuais variam de acordo com as relações que estabelecemos com as coisas e o ato de conhecer verdadeiramente nos alegra. Então qualquer pequena coisa que compreendemos sobre nós e/ou sobre o mundo gera alegria/aumento de potência, mas isso não quer necessariamente dizer que a compreensão obtida tenha sido verdadeira, e nem que esta seja suficiente para tornar o coletivo mais potente. Contudo é esse o caminho que Espinosa nos aponta como aquele a ser percorrido para alcançar a razão e, assim, a felicidade.

**

Ainda no âmbito coletivo da potência (vertente éticopolítica), Espinosa fala-nos que a cidade/Estado só pode ser regida pelo povo, o qual denomina de *multitudo* ou multidão. E o melhor tipo de cidade/Estado é aquela que se define pela possibilidade de expressão das potências individuais, na medida em que busca aquilo que é bom/útil para todos, de acordo com o significado atribuído a estas palavras pelo filósofo:

“Com efeito, o direito da cidade determina-se pela potência da multidão que é conduzida como que por uma só mente. Porém essa união de ânimos não pode de maneira nenhuma conceber-se a não ser que a cidade se oriente maximamente para o que a sã razão ensina ser útil a todos os homens” (TP, cap III, parágrafo 7).

“Dado os homens, como dissemos se conduzem mais pelo afeto que pela razão, segue-se que não é por condução da razão, mas por algum afecto comum que uma multidão se põe naturalmente se acordo e quer ser conduzida como que por uma só mente, ou seja, por uma esperança ou medo comuns, ou pelo desejo de vingar algum dano comum” (TP, cap VI, parágrafo 1).

Seguindo esse raciocínio, passamos agora a uma reflexão sobre a organização do COEDUCA enquanto coletivo (cidade/Estado espinosana). Embora algumas ações e decisões deste coletivo nem sempre estejam de acordo com desejado por todos, são estas entendidas pelos indivíduos com “nossas” (do COEDUCA), sendo os resultados delas advindos positivos ou negativos. Algumas vezes, os presentes na reunião aceitavam que a argumentação do outro foi mais convincente e, portanto, cedem parte de sua potência ao coletivo, pois uma ideia diferente da sua acaba por direcionar a atuação do grupo e, nem por isso, deixa-se de compreender a ação como “nossa”, estando este indivíduo convencido ou não a respeito da possibilidade de sucesso de tal empreitada.

“Acho que nós pecamos com essa coisa (...), mas se houve erro ele foi do coletivo (por aqueles que não cobraram), porque a gente está procurando fazer a coisa o mais democrática possível, por que isso está sendo discutido e decidido coletivamente” (fala PAP2 em reunião 01/01/2008 – caderno de campo da pesquisadora).

“O mais gostoso é estar junto, se dá certo ou não, não é o mais importante, o estar junto/comungando é o que nos dá prazer/satisfação. O grupo quando afinado, mesmo que seja no erro/não deu certo, pode decidir fazer outra coisa, definir outro objetivo” (fala PAP2 em reunião geral PAP2 e 3 – 24/11/2007 – caderno de campo da pesquisadora).

“Há desavenças entre os próprios PAP2, é preciso fortalecer o grupo. É preciso enxergar o outro e saber que o outro tem tanto potencial quanto você” (entrevista com PAP2 em 16/11/2007)

“andar em círculo ou em espiral pode significar refletir sobre o que se está fazendo. Isso é necessariamente ruim? O nosso único princípio é que todos nós andemos juntos, temos que andar juntos” (fala PAP2 em reunião geral PAP2 e 3 em 24/11/2007 – caderno de campo da pesquisadora).

No capítulo 17 do *Tratado Teológico-Político* e no parágrafo 4 do quarto capítulo do *Tratado Político*, Espinosa afirma ser impossível que alguém ceda completamente sua potência a outra(s) pessoa(s); e no parágrafo 3 do capítulo III do *Tratado Político* diz-nos que, caso a cedência total de potência aconteça, a cidade se desagregará e deixará de ser cidade, pois ninguém irá, de fato, submeter-se totalmente aos mandos de outrem.

Ou por outras palavras, para que a cidade/Estado funcione ela tem que ser de tal forma organizada que permita a expressão das potências individuais, o que significa dizer que nós só deixamos que alguém mande em nós se a organização for tal que permita que cada um mande em si mesmo.

Conviver com o conflito, dialogar na diversidade, exercitar a solidariedade, não negar a individualidade, aprender a refletir/questionar as informações, possibilitar o autoconhecimento, exercitar a flexibilidade e muita paciência são aprendizados propostos pelo COEDUCA e alcançados pelos seus participantes em maior ou menor profundidade, dependendo do ponto em que o sujeito se encontra. Esta é uma constatação da maioria dos coeducandos PAP2, tanto quando estão se referindo a si próprios, como quando se referem uns aos outros⁸.

Desse modo, o afeto comum que uniu os integrantes do COEDUCA e permitiu que este se configurasse como uma cidade/estado espinosana foi o desejo de implementar um processo educativo libertário que operacionalizasse/colocasse em prática conceitos caros a todos, como democracia, solidariedade, liberdade, de modo a aumentar o prazer e o bem-viver de todos e de cada um. Entende-se, assim, que, para tanto, é necessário “contribuir para a conservação da biodiversidade, para a auto-realização individual e comunitária e para a autogestão política e econômica, por meio de processos educativos que promovam a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida”, apontado por Sorrentino (1995) como o objetivo maior da Educação Ambiental, conforme anteriormente apresentado.

Dessa forma, a dinâmica interna de participação pró-ativa na autogestão do coletivo PAP2 vai se apresentando como um incremento da potência de agir, ou seja, no sentido da alegria, da realização dos envolvidos, que se tornam sujeitos mais preparados para incidir de forma crítico-afetiva sobre sua própria vida e sobre o ambiente em que estão inseridos com maior autonomia e liberdade.

**

Retomando aqui a ideia de liderança democrática que autoanula, já apresentada neste texto, vale lembrar apenas que o ‘educador ambiental–liderança’ não desaparece do cenário, mas não permanece ao longo do processo com sua centralidade, que é inegável no início, mas que propicia a emergência de novas lideranças no decorrer da formação.

A operacionalização deste conceito gerou muitas polêmicas no COEDUCA, culminando no convite para que um dos participantes se retirasse do processo, pois enquanto a maior parte dos PAP, incluindo o próprio ‘líder’, defendia a ideia de que a liderança inicial não deveria centralizar a tomada de decisão e que a liderança deveria ser rotativa, este integrante insistia na centralização.

⁸ Dados de caderno de campo da pesquisadora.

“Para mim aqui não existem chefes, existem argumentos e contra-argumentos. Nós somos um grupo e, portanto, temos que ter argumentos até o final e colocar argumentos sem machucar ninguém, pois temos divergências entre nós” (fala de PAP2 durante a reunião de 06/03/2007 ao defender a ideia da liderança que se autoanula – caderno de campo da pesquisadora).

Em todas as discussões dos membros do COEDUCA a este respeito, sempre se admitiu a necessidade de uma liderança, mas se defendeu também, na teoria e na prática, sempre que possível, a sua alternância, com o intuito de garantir um funcionamento democrático e mais eficiente do grupo. Isso porque entendeu-se, desde o início, que há pessoas mais hábeis do que outras para realizar isto ou aquilo e, que a liderança deveria ser aquela(s) pessoa(s) que estivesse(m) mais confortável(ies)/capacitada(s) naquele momento para realizar determinada tarefa.

Contudo, este caminhar foi repleto de tensões e controvérsias, pois o “educador-líder” (‘Beltrano’) tinha também o discurso da descentralização, porém na ótica de muitos dos PAP2 que tinham uma presença constante ao longo processo, havia uma incoerência entre a teoria e a prática, pois diziam que “Beltrano fala uma coisa e faz outra”, como explicitado nos depoimentos abaixo:

“Beltrano é centralizador, ele não distribui tarefas e centraliza” (entrevista com PAP2 em 16/11/2007)

“Beltrano usa argumentos de poder, faz perguntas que te diminuem, que te desqualificam” (entrevista PAP2 em 01/05/2008 – caderno de campo da pesquisadora).

Em função das críticas, em geral feitas de maneira subliminar durante as reuniões PAP2 e que passaram a ser mais contundentes a partir da fase 2 da formação dos PAP3, esta liderança foi perdendo a sua centralidade a partir do término da formação inicial dos PAP3, tendo este estado de tensão durado cerca de um ano. Cabendo aqui esclarecer que tal educador esteve sempre presente durante todo o processo e com um papel de destaque – seja por suas contribuições estruturais e estruturantes ao processo, seja pelos conflitos gerados.

Esta ideia de a liderança se autoanular e o modo como o COEDUCA buscou operacionalizá-la estão de acordo com algumas das colocações Espinosa a respeito do funcionamento adequado de um Estado que se constitui como agregação de um conjunto de potências individuais e, que, portanto, deve permitir a expressão das mesmas sem que se desagreguem.

No parágrafo 13 do capítulo VII do *Tratado Político*, o filósofo defende a necessidade de alternância de poder. Diz-nos que o poder não deve ser vitalício, pois, neste caso, seria fonte de inveja, cobiça, boatos e revoltas, uma vez que ninguém mais alcaçaria tal estatuto, gerando assim grande desigualdade entre as pessoas.

“É, além disso, certo que cada um prefere governar a ser governado. (...). A multidão, portanto, só transfere livremente para um rei aquilo que é absolutamente impossível ela própria ter em seu poder, ou seja, o dirimir as controvérsias e o decidir de forma expedita” (TP, cap VII, parágrafo 5).

Essas discussões a respeito da liderança e seu papel dentro do Coletivo configuram-se como um ganho rumo a um incremento de potência, uma vez que o COEDUCA está ainda ativo, mesmo depois deste longo e conturbado processo cheio de encontros tristes.

Esta mesma liderança citada acima constituiu-se também como liderança burocrático-administrativa, que acabou por ser “vitalícia” enquanto durou o financiamento recebido pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA)⁹ para a execução da formação de educadores ambientais PAP3 do COEDUCA, pois o FNMA exigiu uma instituição e um nome de pessoa responsável por tal projeto.

Esse aspecto do projeto inicial do COEDUCA (formação dos primeiros PAP3) foi bastante controverso, pois a ideia era de que a gestão de todo o processo, inclusive a administração dos recursos financeiros, fosse feita pelo coletivo e que houvesse transparência no processo de gestão.

“uma vez que a natureza humana é feita de tal maneira que cada um busca com o máximo afeto o seu interesse privado, julga que são justíssimos os direitos necessários para conservar e aumentar as suas coisas, e não defende a causa de outrem senão na medida em que acredita com isso consolidar o que é seu, segue-se daqui que devem necessariamente ser escolhidos para conselheiros aqueles cujas coisas e interesses privados dependam da paz e da defesa comum de todos” (TP, cap VII, parágrafo 4).

Em determinado momento, o quesito “prestação de contas” transformou-se em motivo de atrito e desconfianças dentro do COEDUCA, gerando irritação e desestímulo para muitos e, traduzindo-se em pressão e cobranças para os responsáveis pela gestão financeiro-administrativa do Coletivo. A maior parte dos integrantes dizia não entender a destinação da verba recebida pelo financiamento, e os responsáveis não conseguiam esclarecer a situação, por mais que tenham se esforçado para apresentar gráficos e cronogramas. Após vários meses, tal ocorrência foi esclarecida e percebeu-se que tudo não havia passado de um equívoco, que

⁹ Cabe aqui lembrar que o COEDUCA concorreu ao edital 05/2005 do FNMA e foi contemplado.

na opinião de muitos, deveu-se a uma inabilidade dos responsáveis pela gestão técnico-administrativa do financiamento e não de uso indevido de recursos.

“Não há recursos financeiros por que há falhas na organização e não se consegue entregar (...) [os relatórios técnico e financeiro] e, portanto, não há liberação de verba. A única pessoa que sabe de alguma forma responder isso é Beltrano [liderança] e, quando ele explica, não esclarece, por que ninguém sabe porque o dinheiro não foi liberado” (entrevista com PAP2 em 14/10/2007).

Esse acontecido fez com que vários PAPs passassem a afirmar, com certa indignação, que tal liderança estava usando as atuações e conquistas do Coletivo em proveito próprio, no sentido de fazer uso político do COEDUCA para se promover dentro da própria instituição, sem, entretanto, dar a devida atenção a situação burocrático-administrativa que gerou bloqueio da liberação de verba do financiamento.

Segundo Espinosa:

“Querer, portanto, tratar de tudo nas costas dos cidadãos e que eles não façam sobre isso juízos errados nem interpretem tudo mal, é o cúmulo da estupidez” (TP, cap VII, parágrafo 27).

“(…) visto que os homens são arrastados divergentemente pelos maus afetos e não podem conduzir-se como que por uma só mente senão quando desejam coisas honestas ou que, pelo menos, tenham aspecto de honestas” (TP, cap VIII, parágrafo 6).

O fato de o COEDUCA não ter se desagregado por completo em função dos meses de tensão e descrédito parcial, mostra a força do afeto comum que o produziu, apontando para força de sua potência de agregação.

“O homem, tanto no estado natural, como no estado civil, age segunda as leis da natureza e atende ao seu interesse. O homem, sublinho, em ambos os estados, é pela esperança ou pelo medo que é conduzido a fazer ou omitir isto ou aquilo. A principal diferença entre um e outro estado é que no estado civil todos temem as mesmas coisas e é idêntica para todos a causa de segurança e a regra da vida, o que certamente não retira a faculdade de julgar de cada um. Com efeito, quem decide acatar tudo o que a cidade manda, seja porque teme a potência desta ou porque ama a tranquilidade, esse atende realmente, de acordo com o seu engenho, à sua segurança e ao seu interesse” (TP, cap III, parágrafo 3).

5.2 DIMENSÃO INDIVIDUAL DA POTÊNCIA E O COEDUCA

“(…) parte da estrutura cognitiva [da pessoa] vai se constituindo relacionada ao conhecimento de si própria (...)” (Leite, 2006:27).

Nesta seção, apresentaremos resultados da pesquisa que dizem respeito à dimensão individual da potência em relação ao processo educativo desenvolvido pelo COEDUCA. O foco das análises que serão aqui apresentadas é a alegria gerada, principalmente, pelo conhecimento técnico adquirido, tanto na área educacional como na socioambiental, que relacionam-se à capacidade do indivíduo de compreender, o melhor possível, sua inserção na área da educação ambiental (dimensão ético-política da potência) que é inter e multidisciplinar por definição. Assim, Fica a dimensão individual relativa ao ‘conhecimento de si’ representada por fragmentos de depoimentos dos integrantes, explicitando seu aprofundamento. A presença destas duas dimensões permite-nos fazer apontamentos do processo da construção da razão nos moldes espinosanos, o que pode ter propiciado, para alguns, avançar no caminho da felicidade (dimensão metafísica da potência).

Entretanto, não é possível afirmar que o conhecimento adquirido pelos PAP provenha exclusivamente da vivência formativa, mas sim que é fruto de todo o processo formador em sinergia com aprendizados proporcionados por tudo mais que foi vivido, nas diferentes esferas da vida de cada um, durante este período.

Para recapitular partes do pensamento de Espinosa, vale dizer que o conceito de potência de agir diz respeito a empreender ações éticas – ações que estejam de acordo com os nossos desejos. Refere-se também a ter consciência do que se deseja - entender a causa primeira dos nossos desejos e, assim, tornarmo-nos causa de nossos afetos. Ou seja, passar a estar no mundo de forma menos ‘apaixonadamente reativa’ e mais ativa, o que é possibilitado pela junção dos aspectos cognitivos e afetivos no ato de conhecer, entendendo que o que nos move são nossos desejos e que estes são condicionados/determinados pelas experiências afetivas que vamos tendo ao longo de nossas vidas.

Além disso, deve-se entender também que a reflexão sobre nossos sentimentos/motivações nos permite ter ideias adequadas e, por conseguinte, possibilita a transformação do próprio desejo. O aspecto intelectual/cognitivo nos ajuda a ordenar e a compreender melhor o que estamos sentindo/pensando, de modo a propiciar uma reflexão que nos permita ressignificar nossos afetos/pensamentos e, conseqüentemente, permita a elaboração de outras ideias, sejam elas afetivas ou cognitivas.

Para o filósofo holandês, esse processo de ressignificação constitui-se como ação que se expressa como alegria/aumento de potência. Realizar uma ação, nesse sentido, é realizar uma ação ética. Quando estamos potentes, somos capazes de nos afastar dos maus encontros (degradantes, passivos, tristes) e buscar/fomentar bons encontros (potencializadores, ativos, alegres).

Para adentrarmos nessa esfera da potência, apresentamos a seguir alguns depoimentos de membros do COEDUCA que explicitam os aprendizados a respeito de si próprios que foram realizados ao longo do processo vivenciado.

“o COEDUCA transformou a minha vida, o jeito como eu me relaciono com os meus filhos, com o meu marido, com os meus colegas de trabalho. Mudou a minha maneira de me relacionar de forma geral. Não sei falar direito, mas tem a ver com enxergar mais o outro, me vem na cabeça um sentimento de compaixão, aquela coisa de se colocar no lugar do outro e saber que naquele momento é daquela forma que ele [(o outro)] dá conta de saber fazer. Tem uma coisa comigo também, eu sou mais tolerante comigo, tenho mais paciência, sou menos opressora de mim mesma, sei que naquele dia é assim que eu dei conta de fazer” (depoimento de PAP2 no 1º semestre de 2007 – anotação de caderno de campo da pesquisadora).

“me fez perceber o meu poder e algumas inflexibilidades (...) este trabalho do COEDUCA me deixou mais flexível. Ajudou e está ajudando nisso que já era uma busca minha (...) ajuda também a perceber o outro e qual é o seu limite” (entrevista PAP2 em 20/03/2008 – caderno de campo da pesquisadora).

“essa vivência do construir uma proposta educativa coletivamente, de ouvir o outro e ter que se rever [tem me ajudado a me conhecer melhor], é o que me permite hoje responder às críticas/coisas/demandas de maneira mais amorosa” (entrevista PAP2 em 20/03/2008 – caderno de campo da pesquisadora).

“Entrar no COEDUCA foi quase como salvar a minha vida, pois se abriu para mim um mundo novo” (fala PAP3 em reunião em 26/04/2008 – caderno de campo da pesquisadora).

“se eu não consigo fazer uma fala minimamente afetuosa [nas reuniões do COEDUCA] eu não falo, a menos que seja muita pressão para mim não falar” (fala PAP2 em reunião em 30/04/2008 – caderno de campo da pesquisadora).

5.2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE, CARDÁPIO DE APRENDIZAGEM E POTÊNCIA DE AGIR

Retomaremos aqui o Cardápio de Aprendizagem, para dar continuidade às reflexões a respeito da expressão da potência. Buscamos também uma breve aproximação com a psicologia da educação no intuito de ajudar a esclarecer fundamentos que orientam a ideia de Cardápio.

Cabe aqui ressaltar que cada Coletivo Educador estrutura seu Cardápio de maneira idiossincrática, essa proposta formativa trazida pelo COEDUCA, para formar educadoras/es ambientais, aproxima-nos das colocações de Espinosa, quando este se refere à constiuição prática da razão, pois a formação proposta e a forma como ela foi operacionalizada apontam na direção da potencialização dos sujeitos.

A estratégia formativa denominada Cardápio (*Menu*) de Aprendizagem baliza-se pela ideia, apresentada por Tonso (2005), de que o processo de formação deve oferecer diferentes estratégias educativas, chamadas Itens de Cardápio (IC), que as/os educadoras/es PAP3 escolhem a partir das suas próprias necessidades de realizar a ação educativa socioambiental de formação dos PAP4.

Além de conteúdos (informações) identificados como necessários pelos PAP3 para sua formação, os temas/conteúdos a serem desenvolvidos/oferecidos em processos formativos não devem “se limitar à questão técnica objetiva de oferecerem somente informações, mas devem propor atividades que brinquem conosco, que nos tragam à memória nossa história, que nos alimentem com poesia, que desenvolvam o sentido lúdico, afetivo e estético” (Tonso, 2005:53). Ou seja, o processo educativo deve ser entendido não como um acúmulo de conhecimentos, mas e principalmente, como um processo de autoconhecimento visando a uma maior capacidade de ação individual e coletiva. Para isso, é fundamental que o/a educador/a conheça sua região de vivência, amplie sua capacidade de percepção e expressão sobre o mundo e reconheça-se como detentor/a de conhecimentos importantes para sua comunidade.

“Neste ponto, podemos perguntar o que diferencia um Cardápio de Aprendizagem de uma Grade Curricular tradicional? Para refletir a este respeito apresentaremos o conceito de professor.

Segundo o dicionário Houaiss, profissional é aquele que professa e professor é ‘dizer publicamente aquilo que se sabe, aquilo que se sente e aquilo no que se acredita’ constituindo uma tríade de processos: saber, sentir e acreditar que torna indissociáveis as dimensões do conhecimento, do sentimento e do posicionamento político.

Um Cardápio de Aprendizagem deve propiciar precisamente estas três dimensões do saber humano, diferenciando-se, portanto, dos tradicionais processos de aprendizagem, nos quais as informações (ou conhecimentos de fatos, de processos ou coisas) são o principal e quase que exclusivo componente educacional oferecido.

Oferecer uma educação prioritariamente baseada em transmissão, ou mesmo, construção de informações deixa de lado as dimensões do sentimento que se pode ter sobre o que se sabe (o saber sensível) e, principalmente, o julgamento que se faz sobre o que se sabe e sente (o saber político ou ético)” (Costa-Pinto e Tonso, 2009).

Arantes (2002:169), a partir de resultados de uma pesquisa empírica realizada, traz reflexões que corroboram com as colocações acima expostas dizendo que:

“(...) os estados emocionais influenciam nossos pensamentos e ações tanto quanto nossas capacidades cognitivas. Assim, ao sermos solicitados a resolver problemas, a forma como organizamos nosso raciocínio parece depender tanto dos aspectos cognitivos quanto dos aspectos afetivos presentes durante o funcionamento psíquico, sem que um seja mais importante que o outro”.

Estas colocações sintonizam-se com as preocupações expressadas por Moreno et al. (1999) quando apresentam reflexões a respeito de material didático que elaboraram a partir de uma pesquisa empírica que realizaram com crianças:

“Tratamos de oferecer formas bastante diversas, as mais ricas e heterogêneas possível, de organizar dinâmicas coletivas para que as meninas e meninos tenham a oportunidade de viver e elaborar experiências sociocognitivas que lhes permitam configurar seus afetos e suas formas de pensar visando à solidariedade” (p. 29)

Tais colocações coadunam-se com o pensamento espinosano e ajudam-nos a melhor compreendê-lo, quando o filósofo nos diz que:

“É útil ao homem aquilo que dispõe o seu corpo a poder ser afetado de muitas maneiras, ou o que o torna capaz de afetar de muitas maneiras corpos exteriores; e é tanto mais útil quanto mais torna o corpo humano capaz de ser afetado e de afetar outros corpos de muitas maneiras. E, inversamente, é nocivo aquilo que torna o corpo menos capaz disso.” (EIV, prop 38).

“(...) a mente e o corpo são uma só e mesma coisa, a qual é concebida ora sob o atributo pensamento, ora sob o da extensão. Disso resulta que a ordem ou a concatenação das coisas é uma só, (...) e conseqüentemente, que a ordem das ações e das paixões de nosso corpo é simultânea em natureza, à ordem das ações e paixões da mente.” (EIII, prop 2, esc).

Com as citações trazidas acima, pretendeu-se explicitar a indissociabilidade entre afeto e processos cognitivos, além de demonstrar a atualidade do pensamento filosófico de Espinosa, que, no século XVII, diferentemente dos pensadores de sua época, compreendia a constituição prática da razão não como a negação dos afetos mas sim como um processo interpretativo/reflexivo sobre eles na busca pelo reconhecimento de suas causas, pois são nossos afetos que fazem com que tenhamos ideias cognitivas a respeito das coisas (do mundo e de nós próprios).

Contudo, é de fundamental importância frisar que em Espinosa afetos/sentimentos/emoções/motivações são uma forma particular de ideia/pensamento, são ideias confusas/projeções que fazemos, não deixando de ser pensamentos. Desse modo, pensamento não se distingue de afeto, ambos não são opostos.

Retomando agora o tema Cardápio de Aprendizagem: a concepção educativa adotada pelo COEDUCA entende que os processos de ensino-aprendizagem se constituem como um diálogo de saberes, havendo uma relação horizontal entre as diferentes formas de conhecimento. Desse modo, põe-se em prática o princípio ensinar-aprendendo e aprender-ensinando, desenvolvido no COEDUCA e apresentado por Paulo Freire:

“educar e educar-se ... é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem e, por isso, sabem que sabem algo e que podem, assim, chegar a saber mais, em diálogo com aqueles que, frequentemente, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu saber que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (Freire, 1980).

Esse tipo de postura ideológica de educação, presente nas diversas dimensões e momentos de formação (PAP2, PAP3 e no COEDUCA de modo geral), traz como possibilidade o incremento da potência de agir, pois a percepção e valorização de nossos saberes técnicos e afetivos podem se constituir como elemento mobilizador da autodeterminação do sujeito para a ação coletiva, uma vez que esta percepção (do que sabemos) alegra-nos e estimula-nos a querer saber mais, ou seja, a refletir mais profundamente a respeito do que esta em questão (percepção do nexos causal – ordem e conexão das coisas), incluindo aqui nossos próprios afetos – compreender melhor a dinâmica de nosso funcionamento psíquico.

O oferecimento de ICs e, o modo como isso foi feito, contribuiu com a formação dos PAP3, pois lhes forneceu subsídios teóricos e práticos (técnicos e de autoconhecimento) simultaneamente ao estímulo para sua autonomia, possibilitando o desenvolvimento de uma educação ambiental que almeja ser crítica. O fato de estes terem tomado decisões a respeito do seu processo formativo com base em suas necessidades e desejos na fase 3 da formação inicial, e o fato de alguns PAP3 terem oferecido ICs a partir da fase 2 da formação, conforme apresentado anteriormente, aponta para um ganho de potência. No primeiro caso, porque escolher fazer os ICs que mais atendem aos seus desejos requer, antes de tudo, o seu reconhecimento, o que por sua vez exige reflexão sobre si mesmo e a respeito da realidade socioambiental na qual se está inserido como educador e cidadão. No segundo caso, porque houve uma mudança voluntária de papéis – de educando ‘que acha que nada sabe’ a educador, pois percebeu ‘que pouco sabe’ e resolve dividir seus conhecimentos, ‘podendo assim vir a saber mais’.

Da mesma forma, a necessidade – por característica político-pedagógica do COEDUCA – de que cada Coletivo Local PAP3 realizasse uma ação educativa (cerne de sua

formação), durante a vivência dos itens de cardápio, favoreceu um processo de *práxis*, qualificando e potencializando suas ações na comunidade, ao mesmo tempo em que iniciava uma possível potencialização da própria comunidade.

A estratégia de formação de PAP3 adotada (ação local socioeducativa e ICs) exigiu que os PAP2 estivessem todo o tempo mobilizados para preparar e oferecer estes Itens de Cardápio e dar apoio aos CLs. Tal fato contribui com a formação dos PAP2 de modo geral, pois foi possível notar que as questões conceituais se faziam mais presentes nas reuniões semanais. Por exemplo, conceitos eram trazidos teoricamente para se pensar uma determinada ação prática, possibilitando que o exercício da *práxis* fosse vivenciado e compartilhado. Desse modo, os PAP2 realizavam um aprofundamento conceitual, ao mesmo tempo em que planejavam e implementavam o processo formativo de PAP3, o que representa um ganho qualitativo da ação educativa dos PAP2, indicado não só pela qualificação conceitual dos encontros PAP2, como também, pela crescente distribuição das falas nestes encontros, não ficando mais restritas a um pequeno número de participantes e pela maior influência da fala de um na fala dos outros, mostrando um grupo mais maduro e seguro de todo o processo de formação e autoformação, apontando para um aumento da potencia de ação dos indivíduos e do COEDUCA como um todo.

“A minha maior lição foi ouvir as pessoas, dar segurança para as pessoas de que elas podem falar tudo o que querem. Nesse ouvir, eu aprendo muito, inclusive a falar. Eu não falava e aprendi a falar ouvindo” (fala de PAP2 – vídeo institucional do COEDUCA, 2008)

Outro ponto relevante a ser destacado diz respeito ao aspecto do conhecimento trazido por Espinosa, pois não se faz possível ‘conhecer verdadeiramente’ as coisas em um ‘ambiente de indigência conceitual’. Para que se possam decodificar adequadamente as ‘causas primeiras’ se faz necessário ter um repertório de informações e vivências acumuladas para que possa refletir sobre elas e, assim, poder encontrar o nexo causal de produção das coisas/situações. Como trazido no capítulo sobre o pensamento espinosano deste texto: um amadurecimento emocional está sempre acompanhado por um amadurecimento intelectual e vice versa, pois a busca por conhecer a causa dos nossos afetos tem, obrigatoriamente, que ser acompanhada por uma busca de informações a respeito das coisas que nos rodeiam, para que a reflexão nos possa levar a construir ideias adequadas/verdadeiras. Tais informações compõem também o substrato da reflexão a ser operada, ou seja, num ambiente de indigência conceitual é impossível a realização de uma reflexão que nos leve a ideias verdadeiras, sobre nós mesmos e sobre o mundo.

Desse modo, o aprofundamento conceitual realizado pelos PAP2, ao longo do processo de formação dos PAP3, indica-nos a direção da potencialização destes PAP2, pois todo o processo buscou estimular conhecimentos técnicos e afetivos.

Como um exemplo ulterior, o fato de alguns PAP3, a partir dos primeiros meses de sua formação, terem decidido participar do grupo PAP2, indica – na ótica tradicional professor-aluno, então presente para a maioria deles – um significativo aumento na sua potência à medida que PAP3 passam a decidir, junto com os PAP2, os caminhos de sua própria formação e promovendo assim o que o PROFEA compreende como consolidação do processo formativo desenvolvido por um Coletivo Educador (CE) – ‘articulação dos grupos de Pesquisa-Ação-Participante (PAP2, 3 e 4) na sistematização, orientação, animação e subsídios dos diversos processos formadores’.

A presença do IC Caminhos, conforme apresentado em capítulo anterior, ao longo do processo formativo dos PAP3 demonstra uma preocupação dos PAP2 com a afetividade, com a compreensão dos afetos gerados, a partir do entendimento que transformações estruturais no socioambiente somente são possíveis a partir de ações coletivas, e que estas dependem do tipo de relação que as pessoas são capazes de construir, sendo estas últimas indissociáveis dos afetos sentidos por nós e provocados nos outros por nós. Daí a exigência de que os educandos (PAP3) experienciassem, ao longo de toda a formação inicial, atividades diversas que provocassem os sentidos, que fizessem com que diferentes emoções fossem vividas em um contexto diferente daquele da vida cotidiana, que os afetos surgidos em função das atividades realizadas pudessem ser vividos e compartilhados com parceiros de trabalho, com parceiros de CL, com quem se vai realizar ações socioeducativas (PAP4), com os PAP2 encarregados do IC ‘Caminhos’ e com aqueles poucos PAP2 que frequentaram o IC por considerarem as atividades importantes para a sua própria formação, dentre outros.

É importante colocar que cada participante do IC teve a oportunidade de compreender um pouco melhor alguns de seus afetos a partir do nível de autoconhecimento em que cada um estava, o que não significa dizer que estas vivências propiciaram necessariamente a todos os participantes a compreensão da causa primeira de seus afetos e, portanto, do seu modo de funcionamento psíquico e a compreensão de sua integração na Natureza, como nos propõe buscar Espinosa para que atinjamos a felicidade.

Significa, no entanto, que o IC Caminhos contribuiu para este conhecimento de si, conforme indicam algumas avaliações realizadas com os PAP3 no processo inicial de formação apresentadas abaixo. O que se configura como mais um elemento indicativo de

incremento de potência. É importante colocar que estas informações foram retiradas de textos abertos redigidos por PAP3, quando solicitados a realizar uma avaliação subjetiva a respeito do que significou o processo para cada um, e que esta avaliação foi realizada ao término da fase 2 (COEDUCA, 2009:36):

“Sensibilidades, percepções, habilidades: artes; música; desenho; filme; fotografia; texto; habilidade com o coletivo; capacidade de relacionar-se; enxergar o outro; ‘verdades’ reestruturadas e transformadas; potencial de transformação; conhecimento; informação”;

“Compreender melhor a realidade/nova forma de sentir e intervir na vida cotidiana, visando a transformação social/ter um olhar mais abrangente sobre os acontecimentos da vida/ganhou uma alegria interior no seu dia-a-dia”;

“Saber ouvir mais/resgatar autoestima, importância das reflexões sobre tudo o que temos visto, ouvido e falado [que] está aos poucos modificando não só as minhas atitudes como as dos que estão falando à minha volta”.

Além deste IC Caminhos, que destacamos por se configurar como um dos diferenciais da proposta formativa do COEDUCA em relação aos processos educativos tradicionais que trabalham quase que exclusivamente informações, destacamos também a sinergia positiva que este gerou nos participantes em relação ao aprendizado de conhecimentos técnicos, como apresentado nos depoimentos acima. Vale ainda comentar que durante o processo formativo, os PAP3 tiveram contato com uma vasta gama de conhecimentos técnicos de diferentes áreas, o que teve repercussão direta na formação dos PAP2, que ofereceram a maior parte dos ICs, como pode ser conferido no capítulo que trata especificamente do COEDUCA.

5.2.2 PAP2: ARTICULADORES E POTÊNCIA

“Minha trajetória como PAP2 foi mediada, principalmente, pela minha ação como articulador. Penso que esse papel dentro do COEDUCA, mais especificamente no grupo PAP2, possibilitou-me acessar caminhos formativos essenciais dentro dos princípios e práticas em que foi baseado o trabalho do COEDUCA.

Arrisco a dizer que talvez tenha sido o papel que mais intensamente trabalhou a dimensão da formação do PAP2. Possivelmente isso ocorreu pelo comprometimento que a função demandava dos articuladores, além de que possibilitou uma maior proximidade do grupo PAP2 articulador com os PAP3 e suas realidades. Aprender participando foi a metodologia central do trabalho de articulação que só não foi melhor por não ter espaços onde essa reflexão pudesse ser sistematizada e apreendida por outros PAP2.” (Trecho extraído de resposta de articulador ao questionário elaborado).

Conforme apresentado anteriormente, dentro do COEDUCA, surgiu a figura do ‘articulador’, que eram PAP2 que tinham uma função específica dentro processo formativo dos PAP3 – dar suporte à elaboração e à implementação das ações socioeducativas dos CLs.

De acordo com as respostas obtidas nos questionários respondidos por estes, a função de articulação exigiu muito dos articuladores: estar presente nas reuniões dos coletivos locais, nas atividades dos coletivos locais em seus territórios, nos itens de cardápio Elaboração de Projetos, Acompanhamento de Projetos e Articulação de Coletivos Locais, nas reuniões deliberativas e de aprofundamento conceitual dos PAP2, nas reuniões de coletivos de articuladores, nas imersões, nas reuniões gerais e nos simpósios. O desenvolvimento destas atividades pelos articuladores demandou desta participação ativa, intensa, permanente, e comprometimento com o processo dos CLs.

Tendo em vista o pensamento espinosano no que se refere à constituição prática da razão que consiste em passar da imaginação à razão, isto é, passar de nossas projeções/idealizações para o conhecimento por leis das relações de causa e efeito que produzem e determinam a dinâmica de funcionamento das coisas e situações (EV, prop 6, esc); o que, por sua vez, abre caminho para alcançar a felicidade; apresentamos abaixo algumas consideração a respeito da relação entre as atividades desenvolvidas e a compreensão de sua integração ao processo formativo como um todo, incluindo sua própria formação, a partir da análise dos questionários respondidos pelos articuladores.

O processo vivenciado propiciou alguns aprendizados:

a) visualização da complexidade do processo que estava sendo vivenciado pelos PAP2, PAP3, articuladores e pelas comunidades em função da execução da proposta formativa do COEDUCA, o que significa dizer que passaram a compreender com maior profundidade o processo proposto (operacionalização da teoria na prática). Algumas das colocações que ilustram o dito acima são:

“a experiência como articulador me possibilitou maior compreensão do processo (...) pude entender o quão complexa é a tarefa do coletivo PAP2”.

“Essa função [de articulação] me deu a real dimensão da formação proporcionada aos PAP3 (...) Ao mesmo tempo em que estava tão inserida na realidade dos PAP3, pude emergir da condição de PAP2, o que permitiu que eu pudesse ver a situação “de fora”, também ganhando a dimensão dos processos que ocorriam entre os PAP2. Sobretudo nos momentos em que estava com os grupos na comunidade”.

“Acho que, nesses anos, em cada momento nas reuniões PAP2, minha participação foi interferida pela experiência como articulador. Em cada fala, em cada pensamento, conhecer um pouco da trajetória dos coletivos que acompanhei foi decisivo para ter mais certeza da posição que eu estava assumindo”.

(Trechos extraídos de respostas de articuladores ao questionário elaborado).

b) amplificação do sentido do trabalho coletivo – refere-se ao conhecimento das regras que regem a proposta e ao reconhecimento da necessidade de estar aberto para aprender com o conhecimento teórico e prático do outro. Para ilustrar, trazemos a seguinte colocação:

“O papel de articulação trouxe um sentido mais amplo de trabalho coletivo (que na maioria das vezes significa abrir os ouvidos, despir-se dos preconceitos e estar nu para completar, falar e se autocompletar), coisa que não aprendemos na vida social.”
(Trecho extraído de resposta de articulador ao questionário elaborado).

c) aquisição de experiência prática na organização de grupos sociais. Esta colocação pode ser ilustrada pelas respostas:

“o trabalho na articulação (...) [me permitiu] vivenciar a organização interna dos coletivos locais (...) adquirir experiência na prática da organização de grupos com pretensões sociais.”

“o trabalho que realizei no COEDUCA como articulador foi a primeira experiência no acompanhamento de um grupo educadores em formação”

(Trechos extraídos de respostas de articuladores ao questionário elaborado).

d) mediação de conflitos. Segundo os lamentos e reflexões dos articuladores, a presença de conflito apareceu em todos os coletivos locais, sendo um obstáculo a ser superado: como conviver com a falta de consenso, já que culturalmente isso é tido como errado?; como entender os benefícios do conflito? Essa superação aconteceu de forma e grau diferente em cada grupo e na relação com os articuladores. Também de forma diferente para cada articulador, já que cada um tem uma história diferente, uma dinâmica única. E por meio da diferença e do conflito, muitas vezes indissociáveis, foi gerada a experiência, a reflexão e, às vezes, a ação no sentido espinosano – ter uma ideia verdadeira já é agir, podendo ou não acontecer uma ação prática.

“para conseguir avançar nos projetos dos coletivos locais, foi necessário primeiramente que os articuladores lidassem com os conflitos dos grupos, mas quanto tempo seria necessário para dissolver os conflitos dentro dos coletivos locais, no sentido de deixar aflorar as diferenças e avançar numa postura de respeito mútuo?”

“às vezes os participantes [dos CLs] confundiam essa colaboração de articulação, como uma obrigatoriedade de resolução de conflito, como se a responsabilidade em manter o trabalho coletivo estivesse nas nossas mãos”

“A experiência como articulador me possibilitou maior compreensão do processo, ao me deparar com os conflitos dos coletivos locais e com a dificuldade de se organizar diversos grupos em torno dos mesmos princípios”.

(Trechos extraídos de respostas de articuladores ao questionário elaborado).

Neste ponto, podemos resgatar as proposições 43 e 44 da parte quarta da *Ética*, em que Espinosa nos apresenta a existência de ‘tristezas e alegrias boas e más’. As tristezaas boas são aquelas que nos fazem refletir a respeito de determinada coisa/situação sem causar paralisia permanente/depressão, possibilitando que nos posicionemos de forma diferente diante do que nos afetou. Desse modo, podemos compreender os conflitos aqui citados de três formas: 1. A necessidade de mediação dos conflitos nos CLs se configurou como experiência formativa importante para os articuladores; 2. Os conflitos tiveram este mesmo papel formador para alguns participantes de alguns CLs que foram obrigados a rever seus desejos, suas atividades e posturas diante dos mesmos; 3. Foram elementos de desagregação total de alguns CLs impedindo-os de atuar.

Essa aproximação dos articuladores com os PAP3 e seus territórios permitiu a todos um exercício de releitura dos conflitos socioambientais, numa atitude de não mais aceitar a realidade como algo pronto, mas entendendo-a como um processo sócio-histórico – compreensão do nexos causal de produção dinâmica da realidade socioambiental da atualidade.

Na mediação de conflitos nos coletivos locais realizada pelos articuladores, o grande exercício pedagógico foi trabalhar a afetividade.

“havia o entendimento de que para realizar essas funções o articulador não só precisaria de tempo, mas era necessário ter ou adquirir qualidades como: disponibilidade para diálogo como ferramenta de educação; postura para trabalhar com mediação dos conflitos dentro dos coletivos; energia para o constante trabalho de animação dos grupos diante dos obstáculos que eles enfrentariam; capacidade de articular idéias e práticas entre os coletivos; desenvolvimento da dimensão afetiva; entre outros” (Trecho extraído de resposta de articulador ao questionário elaborado).

Esse ambiente formador que o conflito proporcionou ensinou sobre o diálogo e sobre a escuta, conforme ilustram os trechos retirados das respostas dos articuladores:

“aprender a articular é antes de qualquer coisa aprender a ouvir, a compreender, conciliar interesses” (Trecho extraído de resposta de articulador ao questionário elaborado).

Espinosa fala-nos de um aprendizado ético-afetivo caracterizado pela reflexão sobre nossos afetos passivos, ou seja, sobre nossas ideias imaginativas – hábitos culturais, crenças, experiências afetivas que determinam nosso funcionamento psíquico, valores sociais cristalizados, conhecimentos técnicos imprecisos ou superficiais etc. - que têm como consequência o aumento de nossa potência de agir e, passa necessariamente pelo reconhecimento de nossas limitações individuais e coletivas.

O COEDUCA sempre teve a preocupação com esse aprendizado ético-afetivo apresentado por Espinosa como modo de alcançar a felicidade. A partir disso, podemos apontar que a experiência educativa propiciada por este coletivo tem substrato para possibilitar a potencialização do pensar e do fazer de seus componentes como crítica social que busca, efetivamente, alternativas que possibilitem a edificação de sociedades sustentáveis.

CAPÍTULO 6

“como não conhecemos nada, entre as coisas singulares, que seja superior ao homem que se conduz pela razão, em nada pode, cada um, mostrar melhor quanto valem seu engenho e arte do que em educar os homens para que vivam, ao final, sob a autoridade própria da razão” (EIV, ap, cap 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme sugerido no início do capítulo anterior, “olhem, pois, para esta concepção de conhecimento verdadeiro e potência de agir, pensando no modo como aprendemos e ensinamos”.

O pensamento espinosano nos mostra que a nossa capacidade de afetar, de ser afetado e como respondemos a este estímulo afetante, são fundamentais na constituição de valores éticos, uma vez que o que determina se consideramos uma coisa boa ou má é justamente o sentimento que ela nos causa. O que consideramos bom é aquilo que nos gera alegria, e a alegria maior que podemos ter é a liberdade de agir¹ por nós próprios, de sermos causa de nossos afetos, de compreendermos o nexos causal de produção de tudo quanto existe, ou seja, a

¹ Lembrando que em Espinosa ter ideias adequadas já é uma ação, portanto, pensar adequadamente é também agir.

compreensão de que todas as coisas estão indissociavelmente interligadas por relações de causa e efeito, quais são os pontos de ligação entre elas e quais são suas consequências.

O filósofo nos diz que, se conhecermos algo, nos alegraremos, pois perceberemos a potência autoprodutora da Natureza, assim como nos reconheceremos como potência dentro dessa potência maior que é a da Natureza e, deste modo, constataremos que a realidade é como é e não como gostaríamos que ela fosse. Assim, ao entender isso, alegraremos-nos, pois advém daí a nossa possibilidade de realizar coisas com maior chance de sucesso. Aquele que percebe isso é o sábio de Espinosa.

Alegria e tristeza são derivadas dos encontros que realizamos: os bons encontros são aqueles que aumentam nossa potência, cuja expressão é a alegria, e os maus encontros são aqueles que diminuem nossa potência, expressando-se pela tristeza.

Assim, a constituição de grupos humanos dá-se em função de sua própria libertação, pois as pessoas unem-se na busca por experienciarem alegrias, por tornarem-se mais potentes e, assim libertarem-se do estado de servidão². Então, quanto maior o número de relações de interdependência se tem mais livre se é. Tanto no aspecto metafísico (participação na Natureza), como sob o aspecto ético político (participação no corpo social).

“O homem que se conduz pela razão é mais livre na sociedade civil, onde vive de acordo com as leis comuns, do que na solidão onde obedece apenas a si mesmo.” (EIV, prop 73)

“Como, porém, o medo da solidão existe em todos os homens, porque ninguém na solidão tem forças para poder defender-se e obter o necessário para a vida, segue-se que os homens desejam por natureza o estado civil, não podendo acontecer que eles alguma vez o dissolvam por completo” (TP, cap VI, parágrafo 1).

Em Espinosa, nosso pensamento está diretamente relacionado aos nossos sentimentos/emoções/motivações (afetos), pois a potência de agir do corpo, portanto, a variação qualitativa de suas afecções, é acompanhada da variação quantitativa³ da potência de agir/pensar da mente.

Usamos aqui o termo variação quantitativa de potência, pois todo ser sempre se esforça o máximo possível para persistir na existência (*conatus*), seja ele um ébrio, seja ele um sábio. Portanto a potência de ambos, em termos qualitativos (formais), é a mesma, o que varia é a quantidade de potência que cada um tem na media em que a quantidade de potência

² Espinosa chama de servidão a incapacidade humana de gerir os próprios afetos, ficando a pessoa à deriva dos encontros (EIV, Pref).

³ Deleuze (2009) apresenta a ideia da variação quantitativa de potência.

se relaciona com a capacidade de ter ideias verdadeiras (reflexivas). Podemos fazer um paralelo ao pensarmos em dois geradores de energia elétrica, dentre os quais um tem a capacidade de gerar energia para acender 200 lâmpadas e o outro gera energia capaz de acender 80 lâmpadas. A energia elétrica gerada por cada um deles é a mesma, o que varia é a quantidade de energia produzida, que se expressa na quantidade de lâmpadas que cada um é capaz de acender.

Em Espinosa, afeto é uma ideia de uma afecção (modificação/alteração qualquer) que ocorre no corpo e na mente. A afecção da mente é a produção de ideias, e a mente se percebe tendo estas ideias (EII, def 3).

A cognição começa neste ponto, o que vai diferir é o tipo de cognição atuante. Temos a cognição adequada e a cognição imaginativa - percepção que se passa no corpo e tem como peculiaridade ser determinada pelo exterior, pelas coisas externas (afetos passivos alegres ou tristes). Ao passo que a cognição adequada – a razão – tem determinação interna (afeto alegre ativo). Desse modo, podemos dizer que os afetos em geral, sejam eles ativos ou passivos, se constituem como o motor do nosso pensar e fazer.

Para o filósofo, o afeto é uma ideia/forma de pensamento do que se passa no corpo, algo que anima esse corpo, mas já é uma ideia. O afeto é um tipo de conhecimento, a compreensão é ela mesma um afeto, e a razão é um afeto de alegria, em maior ou menor grau, dependendo do objeto que ela conhece, porque a mente é viva/atuosa e o *conatus* também; a mente está ligada a esse esforço de perseverar na existência e, ao conhecermos algo, alegramos-nos.

A mente é reflexiva, ela é ideia da ideia. Quando conhecemos, a mente tem uma ideia de que conhece e esse conhecer/ato de apreender o objeto é um acréscimo, uma ideia a mais e, se é verdadeira, ou seja, se a mente tem a certeza de que a coisa é assim e não poderia ser de outra maneira, a alegria é maior, porque tem a certeza disso (EII, prop 43).

A mente, como é ideia dessa ideia, percebe a sua ação e, ao dar-se conta desse incremento de ter uma ideia verdadeira, somos afetados de alegria, cuja causa somos nós mesmos, pois a mente se reconhece como causa dessa alegria. Isto é o contentamento comigo mesmo. Isto é estar em posse formal de nossa potência. A mente entende que é causa dessa ideia e se alegra com isso. Ela percebe o aumento de sua potência. E o que é esse aumento? É a alegria, e por isso a razão/o conhecer verdadeiramente é um afeto.

A educação pode favorecer nossa potência de agir e pensar, mas isso requer reflexão sobre o método. O qual, tradicionalmente, separa as pessoas no processo educativo em duas categorias: as que sabem (professores/educadores) e as que não sabem (educandos) e concebe estas últimas como receptáculos de informações prontas e acabadas, estabelecendo uma relação de ensino-aprendizagem estanque, em que um ensina e o outro aprende.

Uma vez que, segundo Espinosa, cada um decide aquilo que é bom ou ruim segundo o seu afeto, uma educação prescritiva/normativa que decida *o quê, como e quando* algo deve se aprendido é despotencializadora, pois estimula a passividade do sujeito, é geradora de paixões tristes, na medida em que distancia o educando de sua própria potência de pensar. O filósofo nos mostra que, em função dos encontros, há variação de nossa potência, sendo, desse modo, imprevisível o momento da aprendizagem, pois cada um tem sua própria história afetiva e, portanto, é mais ou menos sensível a isto ou aquilo em função do que já foi vivido.

Nosso próprio desejo é definido pelas ideias/afetos que temos, Espinosa nos indica a reflexão interpretativa de nossos afetos como possibilidades de termos ideias verdadeiras, pois nos possibilita a ressignificação de sentimentos e a construção de novas ideias cognitivas.

Desse modo, há também alteração naquilo que desejamos e, é precisamente o nosso desejo que orienta o nosso fazer. Assim sendo, um processo educativo orientado ao incremento de potência de educadores e educandos deve constituir-se de um leque abrangente de estímulos que permita, a cada indivíduo, um aprendizado ético. Isto é, que permita a cada um realizar esse processo interpretativo dos próprios afetos de modo a possibilitar o conhecimento de seus desejos e, assim, aproximar cada um de sua potência de pensar e fazer. Entendendo que, em um viver ético, os objetivos que traçamos são sempre provisórios, pois os desejos vão se alterando de acordo com o que conhecemos.

Uma vez que o COEDUCA teve sempre a preocupação em realizar um processo formativo potencializador do pensar e do agir de cada um dos seus integrantes, a formação teve como característica ser multiestimulante em termos de técnicas pedagógicas utilizadas (que variaram desde oficinas de musicalização e biodanza a aulas expositivas, passando por exposições dialogadas e dinâmicas de grupo); em termos de conteúdos técnicos propriamente ditos, que foram muito variados. Além disso, ficou a cargo de cada um escolher e opinar a respeito dos rumos do processo de acordo com aquilo que cada um julgou ser o mais útil para si e para todos. Portanto, o processo formativo foi pensado pelas pessoas para elas próprias.

Toda a formação, tanto dos PAP2 como dos PAP3, baseou-se na realização de uma intervenção socioeducativa e na escolha do conteúdos/informações que cada um julgou importante de acordo com seu próprio juízo – escolha de ICs e de intervenção socioeducativa no caso dos PAP3; e escolha dos conceitos e conteúdos a serem aprofundados no caso dos PAP2 – realização das “oficinas conceituais”, assim como a elaboração e oferecimento dos ICs deu-se por adesão voluntária. O que significa dizer que cada um escolheu, de acordo com o seu afeto, a ação a ser realizada.

Outro ponto relevante foi a intervenção direta dos PAP3 em sua própria formação, ao demandar e oferecer ICs, possibilitando uma abertura do processo formativo para além da escolha daquilo que lhes é oferecido como pronto e acabado. O que se coaduna com as colocações de Espinosa sobre o direito que cada um tem de pensar expressar seus pensamentos, pois a privação deste direito configura-se como violência, uma que vez distancia o indivíduo de sua própria potência, isto é, distancia-o da afirmação de seu próprio existir.

“[não é possível fazer] o ânimo ficar completamente sujeito a jurisdição alheia, porquanto ninguém pode transferir para outrem, nem tanto ser coagido, o seu direito natural, ou a faculdade de raciocinar livremente e de ajuizar sobre qualquer coisa. Daí que seja violento o poder exercido sobre o ânimo (...) ninguém pode renunciar à sua liberdade de julgar e pensar o que quiser, e se cada um é senhor dos seus próprios pensamentos por superior direito da natureza, segue-se que jamais será possível, numa república, tentar sem resultados funestos que os homens, apesar de terem opiniões diferentes e até opostas, não digam nada que não esteja de acordo com aquilo que prescreve o soberano. (...) O mais violento dos Estados é, pois, aquele que nega aos indivíduos a liberdade de dizer e de ensinar o que pensam (...) [o fim último da república] não é dominar nem conter os homens pelo medo e submetê-los ao direito alheio; é ao contrário, libertar o indivíduo do medo a fim de que ele viva, tanto quanto possível, em segurança, isto é, a fim de que ele preserve o melhor possível, sem prejuízo para si ou para os outros, o seu direito natural a existir e a agir” (TTP, cap XX).

Tal fato permite-nos afirmar que o processo educativo desencadeado pelo COEDUCA foi libertador em si mesmo, pois procurou sempre reafirmar e estimular o exercício desse direito de pensar e agir livremente de cada indivíduo, mesmo quando este foi gerador de conflitos, pois se entendeu sempre que os conflitos não são necessariamente ruins, uma vez que podem levar a uma reflexão mais profunda sobre o que se faz e sobre o que se deseja.

“É preciso saber ouvir crítica e ao ouvi-la se questionar” (Fala PAP2 durante reunião geral PAP 2 e 3 em 24/11/2007 – caderno de campo da pesquisadora).

“Conflito, reflito, aflito: é a ideia de fletir, de dobrar-se sobre alguma coisa. Quando há conflito, a humildade é a primeira coisa que tem que aparecer. Porque nós aqui estamos discutindo o que a gente crê e ser humilde significa abrir mão de alguns dos nossos pontos de vista e, portanto, de uma parte de nós mesmos. (...) eu posso construir minha identidade ao destruir a do outro ou construir minha identidade no

diálogo com o outro, (...) [só neste segundo caso é que] teremos um coletivo que trabalha junto. Se quisermos resolver o conflito isso significa que alguém ganhou e alguém perdeu. Essa perda significa perder uma ideia, perder uma pessoa. E para nós, é importante um conjunto de ideias; para nós é importante tanto a biodiversidade como a sociodiversidade” (Fala PAP2 durante IV Encontro Estadual dos Coletivos Educadores do Estado de São Paulo em 24/04/2008 – caderno de campo da pesquisadora).

“Estamos falando e fazendo a *práxis* (...) atividade planejada. Precisamos saber a fundo o que queremos, não para aparecer, mas para transformar o que queremos e na direção que queremos. Adoro fazer o que estamos fazendo” (Fala PAP2 durante reunião PAP2 em 18/03/2008 – caderno de campo da pesquisadora).

A postura pedagógica adotada por este Coletivo Educador foi dialógica e de reciprocidade, ou seja, como dito anteriormente, a ideia foi a de ensinar–aprendendo e aprender–ensinado, de modo que educador e educando ocupassem a mesma posição dentro do processo educativo, rompendo com a tradicional dicotomia “um ensina e o outro aprende”. Colocou-se, assim, em prática uma hierarquização horizontal dos saberes – alguns sabem mais disso e outros mais daquilo – e, no fazer conjunto, estes saberes foram trocados e aprimorados/refletidos de modo a potencializar a ação do COEDUCA enquanto grupo.

“O processo do Coletivo Educador é de aprendizagem e estamos aprendendo coletivamente, pensando forma e conteúdo junto” (Fala PAP2 durante reunião PAP2 em 25/03/2008 – terceira fase da formação PAP3 – caderno de campo da pesquisadora).

“Gente, não há coletivo educador no Brasil que tenha reuniões semanais com essa intensidade, estamos falando da formação de PAP2 e nossa formação é em ação” (Fala PAP2 durante reunião PAP2 em 25/03/2008 – terceira fase da formação PAP3 – caderno de campo da pesquisadora).

“Acho que o que precisamos é identificar conceitualmente as coisas que estão sendo vivenciadas” (Fala PAP2 durante reunião PAP 2 em 25/03/2008 – caderno de campo da pesquisadora).

Ao pensar na influência do processo formativo desencadeado na atuação do Coletivo propriamente dito, podemos identificar uma potencialização deste. O que pode ser ilustrado pela conquista da elaboração de uma Política Pública Municipal de Formação de Educadoras/es Ambientais como aumento de representatividade da ação do COEDUCA no município de Campinas. Vale relembrar que este Coletivo continua ativo, promovendo reuniões para a promoção de intervenções socioeducativas ambientalistas.

Desse modo, percebe-se que processos educativos, como foram os do COEDUCA, pautados pela intensa participação e pela busca de autonomia dos sujeitos, apontam na direção da constituição de um eixo pedagógico promotor de incremento de potência.

Este trabalho não teve a intenção de esgotar o assunto, mas sim de trazer contribuições para se pensar a relação entre processos educativos e aumento de potência de indivíduos e grupos. Tendo ficado clara, ao longo do percurso dessa investigação, a necessidade de uma aproximação maior com a área da psicologia, para que uma análise mais acurada da dimensão individual do incremento da potência possa ser realizada.

Contudo, as falas dos PAP, apresentadas ao longo deste texto, indicam que houve modificação no modo de estes estarem e pensarem tanto o mundo, como a si próprios. O que nos permite indicar que uma proposta político-pedagógica que vise à apreensão crítica da realidade (conhecimento do nexos causal de produção das coisas/situações/afetos através da reflexão interpretativa que busca suas causas/origens) e que promova um confronto com essa mesma realidade, na medida em que tem como fundamento e perspectiva a realização de intervenções socioeducativas que busquem alternativas para os problemas sociambientais enfrentados; pode se constituir como estímulo gerador de potência, na medida em que possibilita a emergência de novos valores, pois estimula novas subjetividades (outros afetos e outros desejos).

**

A seguir, trazemos uma seleção de elementos do pensamento espinosano, acompanhados de proposições de como operacionalizá-los, tendo em vista a formação de educadores ambientais que tenham como base estruturante o conceito de potência espinosana, uma vez que esses elementos são percebidos como possibilitadores de padrões de interação que geram potência (individual e coletiva).

Lembrando que, em Espinosa, a alegria é a própria ação e, pensando quantitativamente, a alegria permite fazer mais coisas, ela é o próprio movimento em ação. No caso dos humanos, que são modos finitos mais complexos que os demais, a expressão psíquica do aumento da potência do corpo é a alegria na mente - a mente tem mais ideias e o corpo fica mais predisposto a fazer coisas.

Elementos do pensamento espinosano	Proposições
<p>No escólio da proposição 20 da parte V da <i>Ética</i>, o autor faz uma compilação dos “remédios para os afetos, ou seja, (...) o poder da mente sobre os afetos consiste” em: 1. Conhecer os próprios afetos; 2. Promover a separação dos afetos provocados em nós das imagens que formamos das coisas que nos afetam, pois assim podemos refreá-los; 3. Perceber que os sentimentos/emoções que provêm do conhecimento de suas causas, ou seja, da razão, perduram mais no tempo do que aqueles que provêm de nossa imaginação/de nossas projeções; 4. Perceber que quanto maior o número de causas conhecidas verdadeiramente (não imaginativas/projetivas mas sim reflexivas) um afeto tem, mais forte ele é; 5. Ter capacidade de organizar e compreender a causa primeira de nossos afetos/sentimentos/emoções/motivações.</p>	<p>Realizar atividades que tenham a intenção de desacomodar certezas pré-estabelecidas (“pré-conceitos”) sobre si e sobre o funcionamento das coisas do mundo, tanto no âmbito do sensível/objetivo (atividades ligadas às artes ou atividades de sensibilização, por exemplo) como no âmbito cognitivo (informações técnicas sobre o socioambiente).</p> <p>Ter em vista o conhecimento verdadeiro/pelas causas que produziram determinada situação externa ou interna ao indivíduo (funcionamento psíquico).</p>
<p>“É útil aos homens, acima de tudo, formarem associações e se ligarem por vínculos mais capazes de fazer de todos um só, e mais geralmente, é-lhes útil fazer tudo aquilo que contribui para consolidar as amizades” (EIV, cap 12).</p>	<p>Promover convivência entre as pessoas para além de momentos pontuais. Estabelecer relações mutuamente positivas, por meio do reconhecimento de que todos somos interdependentes, pois o todo é maior e diferente que a soma das partes. Portanto as relações “ganha-ganha” são as mais úteis para todos e para cada um.</p>
<p>“É necessária, portanto, uma potência de ânimo singular para aceitar cada um segundo sua respectiva maneira de ser e para evitar imitar seus afetos” (EIV, cap 13).</p>	<p>Promover o aprendizado da convivência na diversidade, sem que haja perda de individualidade (identidade). Isto é, realizar atividades que contribuam para o aumento da sensibilidade das pessoas àquilo que lhes é diverso. Além de possibilitar-lhes o reconhecimento do que realmente lhe convêm e o que não lhe convêm – possibilidade de discriminar bons e maus encontros.</p>
<p>Pelo parágrafo 4 do capítulo V do Tratado Político, “a paz não é ausência de guerra”, mas sim o equilíbrio entre as tensões existentes, ou pelas palavras do filósofo, “virtude que nasce da fortaleza do ânimo”.</p>	<p>Realizar atividades que propiciem o reconhecimento de que os conflitos são intrínsecos aos relacionamentos humanos – aprender a conviver com as diferenças e perceber os benefícios que alguns tipos de conflitos trazem, no sentido de provocar uma reflexão aprofundada de determinados assuntos/situações/desejos.</p>

Elementos do pensamento espinosano	Proposições
<p>“(…) aquela cidade cuja paz depende da inércia dos súditos, os quais são conduzidos como ovelhas, para que aprendam só a servir, mais corretamente se pode dizer uma solidão do que uma cidade” (TP, cap V, parágrafo 4).</p>	<p>Exercitar a explicitação de seus desejos e ideias e, portanto, o diálogo, sobretudo quando não se concorda com o que está sendo dito.</p>
<p>A constituição prática da razão, enquanto junção dos aspectos afetivos e cognitivos do conhecimento, constitui-se como o caminho para alcançar o conhecimento intuitivo/felicidade, a qual nada mais é do que a alegria⁴ proveniente da capacidade de cada indivíduo pensar e agir por si próprio. Alegria esta que tem seu fundamento na compreensão dos nexos de causalidade da produção de tudo o quanto existe (coisas, fatos, afetos).</p>	<p>Estimular a reflexão crítica que propicie o conhecimento do objeto/situação/afeto em questão, ou seja, estimular a compreensão no nexos causal, do <i>por que</i> tal coisa/situação/afeto se apresenta de determinada forma. Advindo deste conhecimento, a potencialização – aumento da alegria/motivação - dos envolvidos para a realização de ações.</p>
<p>“Todo aquele que busca a virtude desejará, também para os outros homens, um bem que apetece para si próprio, e isso tanto mais quanto maior conhecimento tiver de Deus [/Natureza]. À medida que vive sob a condução da razão, os homens são o que há de mais útil ao homem. Portanto, sob a condução da razão, nós, necessariamente, nos esforçaremos para que os homens vivam sob essa mesma condução. (...) (...) quem se esforça por conduzir os outros de acordo com a razão não age por impulso, mas humana e benignamente, e é inteiramente coerente consigo mesmo (...)” (EIV, prop 37, dem e esc).</p>	<p>Promover/criar situações/atividades reflexivas, tendo como objetivo desvelar as relações de interdependência existentes, de modo a promover a compreensão/percepção que o bem estar de cada um depende do bem estar coletivo e vice-versa. E, portanto, há a necessidade do estabelecimento de relações de ajuda mútua. “potencializar os outros como a si mesmo”</p>
<p>Indivíduo mais potente, não é necessariamente sinônimo de grupo mais potente, pois, pode acontecer de potências individuais aumentarem, mas não ao ponto de fortalecerem a atuação do grupo.</p>	<p>Identificar a diferença e a interdependência existente entre os indivíduos e o grupo. E, a partir disto, realizar atividades que tenham a intenção de potencializar os indivíduos e outras que visem a potencialização do grupo – sinergias. Há de se buscar um equilíbrio entre estas duas dimensões, uma vez que acreditar na total identificação entre as potências individuais e a coletiva, sem mediações, é uma armadilha que pode desestimular o grupo ou forçá-lo a estabelecer um falso consenso.</p>

⁴Esta alegria referida ao incremento de potência se distingue da alegria eufórica, explosiva, efêmera que, ao findar, não deixa nenhum contributo para que compreendamos melhor tanto nós mesmos, como as coisas do mundo de acordo com as determinações universais.

Elementos do pensamento espinosano	Proposições
<p>“Com efeito, o direito da cidade determina-se pela potência da multidão que é conduzida como que por uma só mente. Porém, essa união de ânimos não pode de maneira nenhuma conceber-se a não ser que a cidade se oriente maximamente para o que a sua razão ensina ser útil a todos os homens” (TP, cap III, parágrafo 7).</p>	<p>Estar atento para o fato de que a coesão do grupo depende do entendimento profundo dos objetivos desse fazer coletivo por cada um. Pois, somente na medida em que cada pessoa se reconhece neste fazer é que obtém satisfação/alegria/motivação para contribuir.</p>
<p>“Dado os homens, como dissemos, se conduzem mais pelo afeto que pela razão, segue-se que não é por condução da razão, mas por algum afeto comum que uma multidão se põe naturalmente de acordo e quer ser conduzida como que por uma só mente, ou seja, por uma esperança ou medo comuns, ou pelo desejo de vingar algum dano comum” (TP, cap VI, parágrafo 1).</p>	<p>Realizar um planejamento participativo para delinear os objetivos do grupo, possibilitando a cada um reconhecer seus próprios objetivos nos objetivos coletivos.</p> <p>Este planejamento não pode se constituir da simples escolha dos participantes dentre coisas já pré-estabelecidas, mas pelo contrário, deve ser flexível o suficiente para incorporar nos objetivos coletivos ideias/desejos de cada participante de modo a permitir a constituição de um afeto comum da multidão/grupo.</p>
<p>No capítulo 17 do <i>Tratado Teológico-Político</i> e no parágrafo 4 do quarto capítulo do <i>Tratado Político</i>, Espinosa afirma ser impossível que alguém ceda completamente sua potência a outrem; e, no parágrafo 3 do capítulo III do <i>Tratado Político</i>, diz-nos que, caso a cedência total de potência aconteça, a cidade se desagregará e deixará de ser cidade, pois ninguém irá, de fato, submeter-se totalmente aos mandos de outrem.</p> <p>Ou, por outras palavras, para que a cidade/Estado funcione ele tem que ser de tal forma organizado que permita a expressão das potências individuais, o que significa dizer que nós só deixamos que alguém mande em nós se a organização for tal que permita que cada um mande em si mesmo.</p>	<p>Garantir que a organização de grupo seja tal que permita e estimule a autonomia das pessoas de fazer e pensar (expressão das potências individuais), para que se atinja um objetivo comum. Ou seja, há necessidade de se efetivar um planejamento participativo/colaborativo/interativo das ações para que cada um e todos nelas se reconheçam.</p>
<p>No parágrafo 13 do capítulo VII do <i>Tratado Político</i>, o filósofo fala da necessidade de alternância de poder, pois diz-nos que o poder não deve ser vitalício, pois neste caso este seria fonte de inveja, cobiça, boatos e revoltas, pois nenhuma outra pessoa alcançaria tal estatuto, gerando assim grande desigualdade entre as pessoas.</p>	<p>Garantir a promoção não só da descentralização das tomadas de decisão mas também o reconhecimento e a valorização/estímulo à proatividade/liderança de cada um, consoante suas habilidades/capacidade momentâneas, para promover o enfrentamento de determinada questão, numa lógica de rotatividade da liderança ao longo do processo.</p>

Elementos do pensamento espinosano	Proposições
<p>“É, além disso, certo que cada um prefere governar a ser governado. (...). A multidão, portanto, só transfere livremente para um rei aquilo que é absolutamente impossível ela própria ter em seu poder, ou seja, o dirimir as controvérsias e o decidir de forma expedita” (TP, cap VII, parágrafo 5).</p>	<p>Garantir que o papel da liderança seja o de mediação de conflitos e, quando não houver outra alternativa, decidir, mas sempre levando em conta as proposições/ideias dos participantes.</p>
<p>“Querer, portanto, tratar de tudo nas costas dos cidadãos e que eles não façam sobre isso juízos errados nem interpretem tudo mal, é o cúmulo da estupidez” (TP, cap VII, parágrafo 27).</p> <p>“(…) visto que os homens são arrastados divergentemente pelos maus afetos e não podem conduzir-se como que por uma só mente senão quando desejam coisas honestas ou que, pelo menos, tenham aspecto de honestas” (TP, cap VIII, parágrafo 6).</p>	<p>Reconhecer a necessidade de efetivar a transparência nos processos de planejamento e gestão das atividades.</p>
<p>“O homem, tanto no estado natural, como no estado civil, age segunda as leis da natureza e atende ao seu interesse. O homem, sublinho, em ambos os estados, é pela esperança ou pelo medo que é conduzido a fazer ou omitir isto ou aquilo. A principal diferença entre um e outro estado é que no estado civil todos temem as mesmas coisas e é idêntica para todos a causa de segurança e a regra da vida, o que certamente não retira a faculdade de julgar de cada um. Com efeito, quem decide acatar tudo o que a cidade manda, seja porque teme a potência desta ou porque ama a tranquilidade, esse atende realmente, de acordo com o seu engenho, à sua segurança e ao seu interesse” (TP, cap III, parágrafo 3).</p> <p>“O homem que se conduz pela razão é mais livre na sociedade civil, onde vive de acordo com as leis comuns, do que na solidão onde obedece apenas a si mesmo” (EIV, prop 73).</p> <p>“Como, porém, o medo da solidão existe em todos os homens, porque ninguém na solidão tem forças para poder defender-se e obter o necessário para a vida, segue-se que os homens desejam por natureza o estado civil, não podendo acontecer que eles alguma vez o dissolvam por completo” (TP, cap VI, parágrafo 1).</p>	<p>Garantir que os objetivos traçados para a atuação do grupo balize-se por afetos comuns, o que não significa que todos estarão de acordo o tempo todo, mas que a coesão do grupo e o sucesso de suas ações depende também da cedência de pontos de vista em prol do coletivo, sem que isso fira princípios comuns, ou se configure como violência para alguns. Ou seja, que haja possibilidade de expressão do existir de cada um (agir e pensar), gerando agregação de potências individuais.</p>

Elementos do pensamento espinosano	Proposições
<p>A constituição prática da razão consiste em passar da imaginação à razão, isto é, passar de nossas projeções/idealizações para o conhecimento por leis das relações de causa e efeito que produzem e determinam a dinâmica de funcionamento das coisas e situações.</p>	<p>Investigar e refletir sobre as relações de causa e efeito que produziram determinado fenômeno/coisa para conhecê-la como de fato é, distanciando-as, assim, de nossa projeções/idealizações. De modo a possibilitar a construção/delineamento de ações para intervir na realidade de forma transformadora. Ou seja, é preciso conhecer a causa/fundamento da situação/coisa que se deseja transformar, para aumentar as chances de sucesso da empreitada.</p>
<p>Nas proposições 43 e 44 da parte quarta da <i>Ética</i>, em que Espinosa nos apresenta a existência de ‘tristezas boas e más’,</p>	<p>Reconhecer que o conflito nem sempre é algo ruim; ele pode ser estruturante caso promova uma reflexão sobre os fundamentos da situação/coisa em questão.</p>
<p>Nossa capacidade de afetar e ser afetado e, como respondemos e esse estímulo, são fundamentais na constituição de valores éticos. Uma vez que o que determina se consideramos uma coisa boa ou má é justamente o sentimento que ela nos causa. O que consideramos bom é aquilo que nos gera alegria e alegria maior que podemos ter é a liberdade de agir por nós próprios, ou seja, de sermos causa de nossos afetos, de compreendermos o nexos causal de produção de tudo o quanto existe.</p>	<p>Realizar atividades que promovam a percepção das pessoas que bom e mau, certo e errado são relativos, pois são nossos afetos/ideias que determinam o que é bom ou ruim para cada um. Trazendo um exemplo apresentado por Espinosa: um determinado tipo de música provocará diferentes sensações às pessoas consoante seu afetos/estados de ânimo e preferências.</p>
<p>A constituição de grupos humanos dá-se em função de sua própria libertação, pois as pessoas unem-se para se libertar do estado de servidão. Cabendo colocar que de acordo com o filósofo, quanto maior o número de relações de interdependência se tem mais livre se é.</p>	<p>A constituição de grupos organizados em função de um objetivo comum é a única forma de transformar a realidade material em que vivemos, desde que se baseie em agregações de potências individuais que tenham possibilidade de expressar-se democraticamente.</p>

Elementos do pensamento espinosano	Proposições
<p>“uma vez que a natureza humana é feita de tal maneira que cada um busca com o máximo afeto o seu interesse privado, julga que são justíssimos os direitos necessários para conservar e aumentar as suas coisas, e não defende a causa de outrem senão na medida em que acredita com isso consolidar o que é seu, segue-se daqui que devem necessariamente ser escolhidos para conselheiros aqueles cujas coisas e interesses privados dependam da paz e da defesa comum de todos” (TP, cap VII, parágrafo 4).</p>	<p>As lideranças devem ser aquelas pessoas que zelem pelo bem comum, isto é, as que são legitimadas pelo seu comprometimento com o bom andamento do processo, ou seja, com a realização de ações que busquem a consecução dos objetivos coletivamente traçados.</p>
<p>“[não é possível fazer] o ânimo ficar completamente sujeito a jurisdição alheia, porquanto ninguém pode transferir para outrem, nem tanto ser coagido, o seu direito natural, ou a faculdade de raciocinar livremente e de ajuizar sobre qualquer coisa. Daí que seja violento o poder exercido sobre o ânimo (...) ninguém pode renunciar à sua liberdade de julgar e pensar o que quiser, e se cada um é senhor dos seus próprios pensamentos por superior direito da natureza, segue-se que jamais será possível, numa república, tentar sem resultados funestos que os homens, apesar de terem opiniões diferentes e até opostas, não digam nada que não esteja de acordo com aquilo que prescreve o soberano. (...) O mais violento dos Estados é, pois, aquele que nega aos indivíduos a liberdade de dizer e de ensinar o que pensam (...) [o fim último da república] não é dominar nem conter os homens pelo medo e submetê-los ao direito alheio; é ao contrário, libertar o indivíduo do medo a fim de que ele viva, tanto quanto possível, em segurança, isto é, a fim de que ele preserve o melhor possível, sem prejuízo para si ou para os outros, o seu direito natural a existir e a agir” (TTP, cap XX).</p>	<p>É imperioso que o grupo pratique o livre pensar e o livre exprimir-se. Contudo, é fundamental que ele tenha a maturidade para gerir os possíveis conflitos advindos desta liberdade de pensamento e expressão, de modo a conseguir, a partir dessa diversidade de ideias, construir um projeto coletivo em que todos se reconheçam e, assim, assegurar o direito natural de cada um a existir e a agir/pensar.</p>

**

A filosofia é um campo de conhecimento plural caracterizada pela diversidade das suas genealogias (enquadramento histórico e tipos de abordagem) e os seus problemas (núcleos de expressão e desenvolvimento das genealogias e pontos de ruptura e invenção).

Por se ocupar do estudo de problemas fundamentais relacionados com a existência, com o conhecimento, com a verdade, com os valores morais e estéticos, com a mente e a linguagem, a filosofia constitui-se como um campo importante para que se possa repensar o momento presente, possibilitando o questionamento em profundidade das origens da crise socioambiental dos nossos dias e, dessa forma, contribuir com a busca de alternativas para os esses problemas.

Levando em conta a polissemia da área ambiental e, em especial, da educação ambiental, entendemos como profícua a aproximação e interrelação entre a filosofia espinosana e a EA, pois a obra de Espinosa é um “clássico”, ou seja, ajuda-nos a pensar o nosso próprio tempo a partir das proposições e reflexões realizadas num outro tempo (século XVII). Dessa forma, traz contributos para o desenvolvimento de outras áreas que o próprio autor jamais pensara.

Neste caso específico, nos referimos à possibilidade de estruturar processos educativos ambientalistas que problematizem os fundamentos da relação ambiente/sociedade, tendo em vista o conceito de potência espinosano, uma vez que este nos desafia a compreender as relações de causa e efeito da produção de tudo quanto existe e a perceber a inserção do ser humano na Natureza.

Espinosa, ao apontar-nos a integração e indissociabilidade das dimensões metafísica e ético-política da potência – que embora possam ser simultâneas não necessariamente têm as mesmas consequências, conforme apresentado anteriormente -, indica-nos também a existência novas perspectivas para a edificação de sociedades sustentáveis, como almeja a Política Pública de Coletivos Educadores. Uma vez que nos diz que o nosso pensar e fazer adequados se desenrolam na medida em que estamos de posse de alegrias, sejam elas ativas ou passivas, nos aponta, pois, a necessidade intrínseca de se associarem sentimentos/motivações, compromisso socioambiental, visão crítica, bagem de conhecimentos técnicos (teóricos e práticos) e flexibilidade “curricular” em processo educativos que estimulem o aumento de nossa potência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia* (trad. coord. e revisada por Alfredo Bosi). São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1982.
- ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E. & BRITO, Suerde M. de O. *Interdisciplinaridade: um conceito em construção*. Porto Alegre: Episteme, n. 19, 2004.
- ARANTES, Valéria Amorim. “Afetividade no cenário da educação”. In: OLIVEIRA, Marta Khohl; SOUZA, Denise Trento R. e REGO, Teresa Cristina (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- BÁRCENA, A. “Cidadania ambiental”. In: GUTIERREZ, Francisco & PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BENEVIDES, Maria Victória. “Cidadania e Democracia”. *Lua Nova – Revista de cultura e política*, n.33. São Paulo: CEDEC, 1994.
- BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- BORDA, Orlando Fals. "Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular". In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- BOVE, Laurent. “O direito à decisão em Spinoza e a questão do ‘sujeito’ político”. In: MARTINS, André; SANTIAGO, Homero & OLIVA, Luis César (orgs). *As Ilusões do eu: Spinoza e Nietzsche*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- BRACAGIOLI, Alberto. “Metodologias Participativas: encontros e desencontros entre a naturalização do ser humano e a humanização da natureza”. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores – volume dois*. Brasília: MMA, 2007.
- BRASIL. Definição de Coletivos Educadores do site do Ministério do Meio Ambiente.
<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=20&idMenu=4137>. Acessado em maio 2012.
- BRASIL. Relatório descritivo e analítico contendo o estado atual das Salas Verdes e Coletivos Educadores. Acordo de Cooperação Técnica entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura e o Ministério do Meio Ambiente, 2010.
- BRASIL. Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Volume 2. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2007.
- BRASIL. Chamada Pública MMA nº 01/2006 – Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental. 2006a.
- BRASIL. Portfólio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Série Documentos Técnicos, número 7, Brasília, DF, 2006b.
- BRASIL. ProFEA - Programa nacional de formação de educadoras(es) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação

Ambiental, Brasília: Série Documentos Técnicos, número 8, Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Volume 1. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Edital FNMA nº 05/2005. Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis. Brasília, DF, 2005a.

BRASIL. ProFEA - Programa nacional de formação de educadoras(es) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade, ProFEA, texto enviado juntamente com o edital FNMA no 05/2005, MMA/DEA, Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3 ed – Brasília: MMA, DF, 2005c.

BRASIL. Programa de formação de educadores(as) ambientais. Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental. 2004a.

BRASIL. Projeto Político Pedagógico da Formação de Educadores Ambientais. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental. 2004b.

BRASIL. ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 2 ed – Brasília: MMA, DF, 2003.

BRASIL. Decreto Nº 4.281/02 – Regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental. Presidência da República, Brasília, 2002.

- BRASIL. Lei no 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental. Presidência da República, Brasília, 1999.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Imprensa Nacional. 1988.
- BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Brasília: Imprensa Nacional. 1981.
- CARVALHO, Isabel Cristina. “Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural”. *Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, no 2, vol. 2, Porto Alegre, abr/jun 2001.
- CHAUÍ, Marilena. “Entrevista concedida a revista CULT”. CULT – Revista Brasileira de Literatura. Ano III, São Paulo, LEMOS, junho/2000.
- CHAUÍ, Marilena. *Da realidade sem mistérios ao mistério do Mundo*. São Paulo, editora Brasiliense, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Espinosa, uma filosofia da liberdade*. São Paulo, editora Moderna, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. “O desafio filosófico de Espinosa”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 09/jan. Caderno: livros, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. Introdução à leitura de Espinosa. Tese de doutoramento, FFLCH; USP; São Paulo, 1970.
- COEDUCA. Relatório de cumprimento de objetivo parcial para Funda Nacional do Meio Ambiente. Campinas, 2009 (mimeo).
- COEDUCA. Relatório de cumprimento de objetivo parcial para Funda Nacional do Meio Ambiente. Campinas, 2008 (mimeo).
- COEDUCA - COLETIVO EDUCADOR DE CAMPINAS. Projeto enviado para o FNMA (edital nº 05/2005) e aprovado em 2006.

COEDUCA. Documento interno usado para a divulgação do Coeltivo. Campinas, s/d.

COSTA, Luiz Roberto Ferreira da. “Estratégias de planejamento”. *Ciência e Cultura* 38 (8), ago. 1996.

COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia. “Aprender com Espinosa: Educação e Ambiente.” In: *Colóquio Internacional Ensinar/Aprender Filosofia num Mundo em Rede*. Lisboa, Portugal, 2011 (no prelo).

COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; TONSO, Sandro. “Potência de Ação e Cardápio de Aprendizagem: uma análise preliminar do COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental de Campinas), Brasil”. In: *VI Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental*. San Clemente Del Tuyú, Argentina, 2009 (no prelo).

COSTA-PINTO, Alessandra B.; LUCA, Andréa Quirino; CASTELLANO, Maria. *Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA): uma análise preliminar de sua dinâmica interna de participação.*(CD ROOM). In: *IV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ambiente e Sociedade (Anppas)*, 2008.

COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia. *Em busca da Potência de Ação: Educação Ambiental e Participação na agricultura caiçara no interior da Área de Proteção Ambiental de Ilha Comprida, SP*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, USP, (Programa de pós-graduação em Ciência Ambiental – PROCAM), 2003.

COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; WUNDER, Alik; OLIVEIRA, Caroline Ladeira de; SPEGLICH, Érica; JUNQUEIRA, Kellen; AVANZI, Maria Rita; NONATO, Rita de Cássia; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini; OLIVEIRA, Vivian G. de. "Partilhando Saberes: reflexões sobre educação ambiental no Vale do Ribeira, SP". *Educação: teoria e prática*. Rio Claro. UNESP – IB, vol 09, nos 16 e 17, 2001.

- DAMÁSIO, António. *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América Ltda, 2003.
- DEMO, Pedro. “Participação e avaliação – projetos de intervenção e ação”. In: SORRENTINO (Coord.). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC (Editora da PUC – SP)/ FAPESP, 2001.
- DENZIN, Norman K. & LILINCOLN, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. London, SEGE, 1994.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)*. Fortaleza: EdUECE (Editora da Universidade Estadual do Ceará), 2009.
- EZCURDIA, José. *O Autômato espiritual na filosofia de Espinosa: implicações de uma ontologia imanentista no plano do conhecimento científico*. In: *Cadernos espinosanos: estudos sobre o século XVII*. São Paulo: Departamento de filosofia da FFLCH/USP, n° XXIV, 2011.
- ESPINOSA, Baruch de. *Tratado Teológico Político* (Tradução, introdução e notas de Diogo Pires Aurélio). Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 3ª edição, 2004.
- ESPINOSA, Baruch de. *Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência* (Seleção de textos: Marilena Chauí). São Paulo, Abril Cultural, 3ª edição, 1983. (coleção: Os pensadores).
- FERRARO JÚNIOR, Luis & SORRENTINO, Marcos. “Coletivos Educadores”. In: FERRARO JÚNIOR, Luis & SORRENTINO, Marcos (orgs). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2005.

- FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. *A dinâmica da razão na filosofia de Espinosa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian e Junta Nacional de Investigação Científica, 1997.
- FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. *Uma suprema alegria: escritos sobre Espinosa*. Coimbra: Quarteto editora, 2003.
- FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. “Uma Espinosa, uma filosofia da vida, uma filosofia de vida.” In: *Spinoza: ser e agir*. Lisboa: Centro de filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.
- FERREIRA de PAULA, Marcos. “Alegria e mediação na democracia de Negri”. In: *Jornadas Antonio Negri*, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 3ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 45ª ed, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1980.
- GOMES, Romeu. "Análise de dados em pesquisa qualitativa". In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.
- HARDT, Michael. *Gilles Deleuze: um aprendizado em filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um estado Eclesiástico e Civil*. [tradução de João Paulo Morais e Maria Beatriz Nizza da Silva]. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 4.ª Ed., 2009.

- JANESICK, Valerie J.. “The dance of qualitative research desing”. In: DENZIN, Norman K. & LINCON, Yvonna S. (editors). *Handbook of Qualitative Research*. London, SEGE, 1994.
- LAYRARGUES, Philippe Poimer. “A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental?” In: REIGOTA, Marcos. *Verde cotidiano: meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro, DP&A editora, 1999.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva. “Afetividade e práticas pedagógicas.” In: LEITE, Sergio Antônio da Silva (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LUCA, Andréa Quirino; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; CARDOSO, Mário Mariano Ruiz. A articulação de projetos como estratégia de fortalecimento do processo de formação de educadoras/es ambientais do coletivo educador ambiental de campinas/sp (COEDUCA) - uma análise preliminar. (painel). In: 60º Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), 2008.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli D. E.. *A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. “Introdução - conceito de avaliação por triangulação de métodos.” In: MINAYO, Maria Cecília de Souza, ASSIS, Simone Gonçalves de e SOUZA, Edinilsa Ramos (org). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro:Fiocruz, 2005.
- MINAYO et al. “Métodos, técnicas e relações em triagulação”. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza, ASSIS, Simone Gonçalves de e SOUZA, Edinilsa Ramos (org). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro:Fiocruz, 2005.
- MORENO et al.. *Falemos de sentimentos: afetividade com um tema transversal*. São Paulo:Moderna; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

- OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Espinosa e a Educação: a formação humana diante de outra teoria do conhecimento. Trabalho de Conclusão de Curso, FE, UNICAMP, Campinas, SP, 2002.
- PATTON, M. Q.. *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE, 1990.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS – SEPLAMA – Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente. Plano de Gestão Urbana de Barão Geraldo, 1996.
- POMBO, Olga. “Interdisciplinaridade: conceitos, problemas e perspectiva”. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M. e LEVY, T. (orgs). *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- QUERINO, M. R.. Recuperação ambiental, participação e poder público: uma experiência em Campinas. Relatório de bolsa de Treinamento Técnico I (FAPESP processo no 05/53073-9), 2005.
- QUERINO, M. R.. Recuperação ambiental, participação e poder público: uma experiência em Campinas. Relatório de bolsa de Treinamento Técnico I (FAPESP processo no 06/50713-0), 2006.
- QUIVY, R. et al. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.
- RIZK, Hadi. *Compreender Spinoza* (Tradução de Jaime A. Clasen). Petrópolis, Rio de Janeiro, 2006.
- SANTOS, Rozely Ferreira dos. *Planejamento ambiental – teoria e prática*. São Paulo: Oficina de Textos, 2004.
- SAWAIA, Bader Burihan. "Participação social e subjetividade". In: SORRENTINO, Marcos (org.). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo, Educ-FAPESP, 2001.

- SAWAIA, Bader Burihan. “A crítica ético-epistemológica da psicologia social pela questão do sujeito” In: *Psicologia e Sociedade* – Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), vol 10, nº 02, São Paulo, ABRAPSO, 1998.
- SILVEIRA, Nise da. *Cartas a Spinoza*. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1999.
- SILVEIRA; Pedro Castelo Branco. Povo da Terra, Terra do Parque: Presença humana e conservação de florestas no Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira, SP. Dissertação de mestrado, IFCH, UNICAMP, Campinas, 2001.
- SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves & PEREIRA, Maria Arleth. A Interdisciplinaridade como superação da fragmentação. In: Uma nova perspectiva sob a ótica da interdisciplinaridade - Caderno de Pesquisa no 68. Santa Maria/RS: Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 1995
- SORRENTINO, Marcos et al. *Política pública nacional de educação ambiental não-formal no Brasil: gestão institucional, processos formativos e cooperação internacional*. 4a Conferência Internacional de Educação Ambiental, Ahmedabad, Índia, 2007.
- SORRENTINO, Marcos. Educação Ambiental e Universidade: um estudo de caso. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética/Spinoza*; [tradução e notas Thomaz Tadeu]. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- TAMAIU, Irineu. A Política Pública de Educação Ambiental: sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – Gestão do Governo Lula (2003-2006). Tese de doutorado, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

- TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira & Ardans, Omar. Intervenção Psicossocial: Desvendando o sujeito histórico e desvelando os fundamentos da educação ambiental crítica. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Vol 1 Brasília – MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2005.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1986.
- TONSO, Sandro. “Cardápio de Aprendizagem”. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2005.
- TORRES, R.B, NOGUEIRA, F.P. PEREZ FILHO, A. & COSTA, M.C. (coords.). Recuperação ambiental, participação e poder público: uma experiência em Campinas. Relatório de pesquisa, processo FAPESP no. 01/02952-1 2003.
<http://www.iac.sp.gov.br/PROJETOANHUMAS/INDEX.HTML>
- TORRES, R.B, NOGUEIRA, F.P. PEREZ FILHO, A. & COSTA, M.C. (coords.). Recuperação ambiental, participação e poder público: uma experiência em Campinas. Relatório de pesquisa, processo FAPESP no. 01/02952-1 2005.
<http://www.iac.sp.gov.br/PROJETOANHUMAS/INDEX.HTML>
- TORRES, R.B, NOGUEIRA, F.P. PEREZ FILHO, A. & COSTA, M.C. (coords.). Recuperação ambiental, participação e poder público: uma experiência em Campinas. Relatório de pesquisa, processo FAPESP no. 01/02952-1 2006.
<http://www.iac.sp.gov.br/PROJETOANHUMAS/INDEX.HTML>
- TOZONI-REIS, M.F.C. “Pesquisa-ação”. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2005.

VIEZZER, Moema. & OVALLES, Omar (orgs.). *Manual Latino-Americano de Educação Ambiental*. São Paulo: Gaia, 1995.

VIEZZER, MOEMA. “Pesquisa-ação-participante (PAP): origens e avanços”. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2005.

ANEXOS

UM POUCO DE HISTÓRIA: ESPINOSA E SEU TEMPO

Baruch¹ de Espinosa nasceu em 24 de novembro de 1632, em Amsterdã, em uma abastada família de comerciantes judeus, originária da cidade castelhana de *Espinoza de los Monteros*. Sua família emigrou, por volta de 1492, da Espanha para Portugal, onde seus integrantes se converteram à força ao cristianismo, tornando-se, portanto, cristãos novos ou marranos, embora sem abandonar de fato a fé judaica. A família passou ainda pela França antes de chegar à Holanda (Chauí, 1995 e Rizk, 2006).

Os Países Baixos, por serem menos intolerantes à diversidade religiosa, passaram a abrigar inúmeras famílias judias que fugiam perseguição realizada pela Igreja Católica naquele período. Muitos marranos corriam grandes riscos ao tentar celebrar certas festas e ritos às escondidas, na tentativa de preservar sua identidade.

Na Holanda, embora houvesse resistência, dentre outras, das alas mais conservadoras da Igreja Calvinista, proporcionava-se uma segurança relativa aos judeus, que puderam gradativamente recuperar sua identidade cultural e religiosa.

Naquela época, havia um ambiente intelectualmente mais livre nos Países Baixos, o que permitia o debate da divisão entre católicos e protestantes e gerava uma série de grupos dissidentes religiosos mais ou menos hereges e círculos intelectuais

¹ Baruch, ou Bento em português, ou Benedictus em latim (Espinosa, 1983; Chauí, 1995 e Risk, 2006).

influentes “que procuravam defender uma fé mais pessoal, livres em relação a Igrejas e formas de culto” (Rizk, 2006:8).

O século XVII, também conhecido como século de ouro dos Países Baixos ou das Províncias Unidas, foi um período de grande prosperidade comercial –

“a Companhia das Índias Orientais foi fundada em 1602 e a das Índias Ocidentais em 1621 -, atividade bancária, visto que a Praça de Amsterdã representava a maior banca da Europa, ofícios têxteis em Leyde, Haarlem, Utrecht, polimento de diamantes em Amsterdã. Os holandeses estavam instalados na América do Norte, nas Antilhas, no Brasil, na Guiana e no Suriname e dispunham de numerosas empresas comerciais na Ásia (Ceilão, Japão...). Num certo ponto de vista, Amsterdã foi nessa época a cidade-farol, a cidade-mundo” (Rizk, 2006:8-9).

Toda esta expansão comercial era acompanhada de certo liberalismo político:

“busca de um poder estável, representativo e moderado, liberdade de expressão, reconhecimento do indivíduo. Do ponto de vista institucional, o Estado das Províncias Unidas assemelhava-se a uma federação de províncias descentralizadas. Em cada uma delas o poder pertence a uma assembleia dirigida por um governador (o Pensiorário). A mesma organização se encontra em nível do Estado central: os Estados gerais representam as sete províncias; esta assembleia tem sua sede em Haia, onde um *Grande Pensionário* (um Primeiro Ministro antes do tempo...) a preside. No entanto, é preciso sublinhar o peso mais importante da Holanda em razão de seu poderio militar, econômico e comercial” (Rizk, 2006:9).

Em Amsterdã, as três comunidades judaicas existentes se unificaram, em 1639, sob o nome de Talmud Tora. Formaram uma assembleia composta, em geral, por membros mais abastados e assumiram a autoridade religiosa, tendo o compromisso de dirigir assuntos gerais de interesse da comunidade e de disciplinar os seus membros.

Segundo Rizk (2006), a despeito da riqueza da vida social e do crescimento do mercado havia, na época, uma instabilidade política gerada pela oposição de dois grupos distintos. Um deles, composto pela burguesia abastada e do comércio, era favorável a uma direção política liberal das Províncias Unidas, denominado “regentes”. De outro lado, posicionava-se a aristocracia militar, que obtinha suporte do campesinato e de certas camadas da população urbana e defendia o poder monárquico – família Orange-Nassau.

Após 1648, quando se dá a independência da Holanda em relação à Espanha, João de Witt tornou-se o Grande Pensionário, marcando a derrota do Estado monárquico em prol da instauração da República. Passados 20 anos, com a invasão das tropas de Luís XIV, um sentimento agudo de nacionalismo e o desejo de um poder forte

se espalham, marcando assim a morte da república holandesa. João de Witt e seu irmão são assassinados em um motim, e a monarquia se restabelece com Guilherme III, do partido orangista, em seu comando, contando com o apoio da Igreja Calvinista Ortodoxa (Rizk, 2006).

Os adeptos de uma teologia mais liberal, partidários da tolerância religiosa e da liberdade de consciência, foram denominados *remonstrantes*, pois publicaram, em 1610, uma “*remontrance* (advertência) em que expunham as suas reservas à teoria calvinista da graça e da predestinação, insistindo no papel que o indivíduo devia desempenhar, pelos seus atos, na busca de sua própria salvação” (Rizk, 2006:10).

De acordo com Rizk (2006), os calvinistas ortodoxos, agora fortalecidos com a volta do Estado monárquico, reclamavam a interpretação estrita da predestinação e da salvação pela glória. Esse grupo defendia arduamente a dupla obediência cristã: ao Estado e ao Príncipe, nas questões temporais e à Igreja, nas questões espirituais.

Espinosa inicia seus estudos de hebraico em 1639, na Escola Talmud Tora. Aos 20 anos, tinha ativa participação nos negócios da família. Em 1650, segue cursos de latim na escola aberta por Francisco van den Enden – um livre-pensador, ex-jesuíta, favorável à república nas Províncias Unidas (Rizk, 2006).

Por conta de sua produção intelectual, o filósofo, que tinha como língua materna o português, foi considerado ateu e excomungado pela Sinagoga de Amsterdã, em 27 de julho de 1656, aos 24 anos de idade, por ter se recusado a renegar suas opiniões.

“Pela decisão dos anjos e julgamento dos santos, excomungamos, expulsamos, execramos e maldizemos Baruch de Espinosa... Maldito seja de dia e maldito seja de noite; maldito seja quando se deita e maldito seja quando se levanta; maldito seja quando sai e maldito seja quando regressa... Ordenamos que ninguém mantenha com ele comunicação oral ou escrita, que ninguém lhe preste favor algum, que ninguém permaneça com ele sob o mesmo teto ou a menos de quatro jardas, que ninguém leia algo escrito ou transcrito por ele” (fragmento do texto de excomunhão de Espinosa – Espinosa, 1983:VII).

Com a excomunhão, Espinosa foi deserdado e afastado dos negócios da família que não iam bem, passando a se dedicar ao polimento de lentes para lunetas e microscópios, para lhe garantir o sustento, porém é financeiramente ajudado por amigos e pessoas influentes, como os irmãos Witt.

Embora o texto que o expulsara da comunidade judaica determinasse que ninguém mantivesse qualquer tipo de contato com ele, Espinosa, segundo indicam suas

correspondências, mantinha bom relacionamento nos círculos de cultura holandesa, assim como com representantes das altas esferas administrativas e científicas da época, tendo, após sua excomunhão, participado de uma missão diplomática e ter recusado um cátedra de filosofia em Heidelberg, uma vez que lhe foi solicitado não tocar em assuntos polêmicos para a época.

Nos anos de 1659 e 1660, muda-se para Rijnsburg – subúrbio de Leyde e passa a ensinar filosofia de maneira livre a um grupo amigos e correspondentes interessados nas relações entre a física, a filosofia e a teologia. Entre 1660 e 1663, escreve duas obras importantes, são elas o *Tratado da Correção do Intelecto* e o *Breve Tratado*.

Estuda profundamente o pensamento de Descartes. Em 1663, instala-se em Voorburg, nas proximidades de Haia, publica os *Princípios da filosofia de Descartes*, depois os *Pensamentos metafísicos* e começa a trabalhar na *Ética* – obra que foi publicada postumamente e foi “sua obra de filosofia fundamental, que trata ‘segundo a ordem geométrica’ de Deus como potência infinita de produzir, da natureza verdadeira do espírito, da teoria do indivíduo, das paixões e, enfim, do itinerário suscetível de conduzir os homens à beatitude” (Risk, 2006: 11).

Por volta de 1670, o filósofo muda-se para Haia e publica anonimamente o *Tratado Teológico-Político*, que se constituiu numa intervenção sobre a crise político-religiosa vivida nas Províncias Unidas (Risk, 2006). Em 1674, teve esta publicação caçada, proibida e condenada pelas autoridades cristãs holandesas que classificaram os escritos de “veneno pernicioso”. Faleceu vítima de tuberculose em 21 de fevereiro de 1677, em Haia. (Espinosa, 1983; Chauí, 1995).

Espinosa deixou onze obras, são elas: *Breve Tratado sobre Deus, o homem e sua felicidade*; *Tratado da Correção do Intelecto*; *Princípios da Filosofia Cartesiana*; *Pensamentos Metafísicos*; *Tratado Teológico-Político*; *Ética, demonstrada à maneira dos geômetras* (em cinco partes ou livros); *Tratado Político*; *Compêndio de Gramática Hebraica*; *Cartas* (Chauí, 1995). Outras duas obras são atribuídas ao filósofo, contudo a autoria destas é incerta - *Tratado do Cálculo Algébrico do Arco-íris*; *Cálculo de Probabilidades*.