

LUCIELE NARDI COMUNELLO

APRENDIZAGEM E ESPIRITUALIDADE EM ECOVILAS:
quando “o Universo todo ensina”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho

Porto Alegre

2017

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a aprendizagem em ecovilas. Ecovilas são definidas como comunidades intencionais que buscam um estilo de vida sustentável, sendo espaços onde, frequentemente, o fenômeno ambiental e o movimento *New Age* - ecologia e espiritualidade - se encontram. Considerando o cenário contemporâneo - caracterizado por: uma cisão entre o sagrado e o profano decorrente dos processos de secularização; uma crise ambiental que enuncia os limites do consumismo, do desenvolvimento a qualquer custo e da razão instrumental; e uma necessidade de uma nova ética (ou novos fundamentos éticos) - é que contextos como as ecovilas tornam-se relevantes por oferecerem, potencialmente, elementos para repensar a relação humano-mundo, a ética e para incitar outras sensibilidades. Ao valorizarem a aprendizagem como imersão na vida cotidiana, na convivência, essas experiências se apresentam como campo fértil para refletirmos acerca de práticas educacionais embasadas na tradição moderna, que reafirmam os dualismos mente-corpo, cultura-natureza, mantendo as bases ontológico-epistemológicas que sustentam a própria crise (espiritual, ambiental e ética). Trata-se de uma pesquisa etnográfica de caráter multi-situado, em que seguimos o fenômeno das ecovilas em dois contextos distintos: uma ecovila o sul do Brasil (Arca Verde) e uma ecovila no norte da Escócia (Findhorn). A ecovila Arca Verde foi escolhida pelo ser reconhecida na região sul do Brasil como um instituto/comunidade referência com relação às questões ambientais, através da Permacultura. Findhorn foi escolhida pelo seu tempo de existência, que inclui as passagens geracionais, e por ser referência como centro de educação ambiental e para a sustentabilidade, junto à Rede Global de Ecovilas (GEN), à ONU e outras iniciativas em nível global. Ao olhar para suas abissais diferenças: a idade, o tamanho, o público, o contexto cultural etc., também encontramos similaridades em suas práticas, narrativas. Ambas identificam-se com a noção de “Ecovilas”, compartilhando de uma “mesma definição”. O trabalho de campo foi realizado, respectivamente, nos períodos de setembro de 2013 a setembro de 2014 e maio de 2015 a março de 2016. Em consonância com a perspectiva das Epistemologias Ecológicas e dos Novos Materialismos,

tomando as perspectivas da aprendizagem situada e comunidades de prática, bem como da educação da atenção, compreendemos a aprendizagem como dimensão de toda a prática social, que acontece no engajamento da pessoa como um todo em processos de coparticipação em empreendimentos comuns. A aprendizagem é compreendida, aqui, como o processo a partir do qual nos tornamos o que somos e que prescinde de situações de ensino. Não se reduz a uma atividade individual, mas se dá no engajamento e coparticipação em atividades a partir das quais sujeitos e mundo coemergem em um processo constante e recursivo de correspondência. Os resultados apontam para modos mais que racionais de aprender em um mundo mais que humano, que envolvem: a interação com a dimensão do sagrado na natureza (seja em sua manifestação humana ou não humana), revelando uma busca de transcendência na imanência, a prática de rituais, com os quais se pode aprender a “sintonizar”, consigo e com o outro, e a educação dos sentidos e das emoções.

Palavras-chave: Aprendizagem. Espiritualidade New Age. Ecovilas. Educação. Antropologia.

ABSTRACT

This research aims to investigate learning processes in ecovillages. Ecovillages are defined as intentional communities that seek a sustainable way of life, turning into spaces where, often, environmental phenomenon and New Age spirituality get together. It is from considering contemporary scenery - characterized by the gap between sacred and profane from secularization processes; the environmental crisis that shows us the limits of consumerism, development at any cost, and instrumental rationality; and by the need of new ethics (or new ethic principles) - that contexts such as ecovillages become relevant because they offer, potentially, elements to rethink the relation human-world, ethics and to develop other sensibilities. From valuing learning as immersion in everyday life, by living together, these experiences turn into fertile context to reflect on educational practices, based on modern tradition, that reaffirm the dualisms body-mind, nature-culture, keeping the onto-epistemological bases that support the crisis (spiritual, environmental and ethical). It is an ethnographic research with a multi-sited approach, from which we followed the "ecovillage phenomenon" through two different sites: one ecovillage in the South of Brazil (Arca Verde) and one ecovillage in the north of Scotland (Findhorn). Arca Verde was chosen because it is an Institute/Community with acknowledged expertise on environmental issues, through Permaculture, in the south of Brazil. Findhorn was chosen because of its length, generational shifts, and for being an acknowledged center of environmental education and education for sustainability, alongside Global Ecovillage Network (GEN), UN and other projects at global level. From looking at their abyssal differences: age, size, folk, cultural context etc., we also find similarities in their practices and narratives. Both of them identify with the target "Ecovillage", sharing the same "definition". The fieldwork was done, respectively, from September 2013 to September 2014, and from May 2015 to March 2016. Resonating with Ecological Epistemologies and New Materialisms, taking situated learning, communities of practices and education of attention approaches, learning is understood as part of every social practice, which happens when people get together to coparticipate in collective endeavors.

Learning is understood as a process from which we become who we are, with no need of teaching and not as an individual achievement, but rather, a process that happens when people are engaged and coparticipating in activities from which subjects and world coemerge, in a recursive correspondence. Results indicate more than rational ways of learning in a more than human world, that include: interaction with the dimension of sacredness in nature (being that human or non-human), revealing a search for transcendence in immanence; practice of rituals with whom one can learn to be “in tune” with oneself or with others, and education of senses and emotions.

Key-Words: Learning. New Age spirituality. Ecovillages. Education. Anthropology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

6

INTRODUÇÃO

(...) há, para qualquer homem realmente digno de ser homem, um triplo ideal: de poesia, ciência, e paz. A ciência é a verdade; a poesia é a beleza; a paz é a justiça. Verdade, beleza, justiça, palavras sonoras e retumbantes, que comovem a alma humana no que de melhor ela possui.

Charles Richet

Estava ainda assimilando a enorme quantidade de estímulos advindos do encontro de mais de trezentas pessoas, vindas de mais de 60 países, na Conferência da Rede Global de Ecovilas (GEN+20), em Findhorn (Escócia), julho de 2015, quando, em um dos intervalos, parei no *stand* de livros. Um deles em especial me chamara a atenção, pois o havia visto na Arca Verde, no ano anterior – “*Creating a life together*”. Folheei o livro na estante e decidi perguntar o valor para levá-lo. Voltei-me ao balcão e meus olhos encontram Paul¹ – o livreiro -, um senhor grisalho, com um rabo de cavalo, barba branca, que sorri, indagando o que eu procurava. Paul e eu rapidamente desenvolvemos uma longa conversa, que nos rendeu mais dois encontros posteriores, em função de uma afinidade que pareceu instantânea. Paul é um homem com uma vasta trajetória de vida ligada ao movimento alternativo no Reino Unido. Ele me contou sobre sua relação com a rádio Carolina, um movimento independente organizado no início da década de 70 e também do festival realizado em Glastonbury – um centro energético importante, localizado no sudoeste da Inglaterra, uma referência do movimento New Age. Falou também sobre a importância de Ross Jackson no cenário das ecovilas, através da Gaia Trust e do livro que ele escrevera sobre a relação entre Shakespeare, Francis Bacon e Saint Germain. Peter Caddy, fundador de Findhorn, explica Paul, era Rosacruz e também tinha uma relação próxima com Saint Germain.

Rapidamente a conversa se deslocou para as ecovilas, o movimento alternativo, a importância da educação e de que as comunidades acolham as crianças, para terem continuidade. Conto de um caso no Brasil – um rapaz que eu havia conhecido na ecovila estudada, em um dos cursos ofertados – que

¹ Nesta tese, todos os nomes foram modificados por pseudônimos, com vistas a manter o anonimato dos meus interlocutores, conforme estabelecido no TCLE por eles assinado.

havia optado pela desescolarização. Ele exclama “você estudou bem a lição!”. Volta-se para a estante atrás dele e me alcança um livro sobre o tema. Explica-me que, hoje em dia, a desescolarização já é um procedimento permitido no Reino Unido, mas no passado não era. Fico surpresa por encontrar na rede da ecovila – através de Paul - também uma relação com práticas de desescolarização. Parece haver, aqui e ali, uma linha que conecta esses conjuntos de práticas. Outra semelhança, em termos de educação que encontrei, aqui e lá, é o apreço pela Pedagogia Waldorf, que tem suas bases assentadas no trabalho antroposófico de Rudolf Steiner.

Quanto ao livro que procurava, infelizmente estava esgotado. Perguntei o que ele me sugeriria sobre comunidades e ecovilas e ele prontamente pegou um livro verde que estava sobre o balcão e me disse: “tudo o que está sendo discutido aqui na Conferência está aqui neste livro. Este seria o melhor resumo a indicar.” O livro, escrito pela então presidente da Rede Global de Ecovilas, Kosha Joubert, juntamente com Leila Dregger, outra liderança proeminente no movimento europeu de ecovilas, intitula-se “1001 maneiras de curar o planeta”. Foi somente na fase de organização da escrita da tese que aquele título se revelou para mim como síntese do vivido ao longo das minhas itinações² pelo campo de pesquisa: a relação estreita entre aprendizagem e vida espiritual - desenvolvimento pessoal, relação com o cosmo (natureza, ou Universo) e cura.

Esta tese é fruto de um processo que se produziu na continuidade entre a experiência da “comunhão” do campo de pesquisa e a experiência da “solidão” da escrita acadêmica, que dá forma e encontra expressão para uma experiência de produção de conhecimento que é, sem dúvidas, coletiva.

Nas próximas páginas, você encontrará um relato de como o tema de pesquisa me escolheu, os três principais pontos que justificam este estudo e que impulsionaram as questões da pesquisa, as opções metodológicas

² Ingold (2000) retoma um texto de De Certeau, onde este autor fala sobre os mapas da Idade Média, que serviam como memorandos de itinerários, fornecendo direções e conselhos para o viajante que faria a mesma jornada. A noção de itinerário aí está associada a algo que pode ser demarcado e reproduzido por um caminho estático. Utilizamos o neologismo “itinação” para dar ao que queremos dizer uma noção de movimento e impossibilidade de repetição, pois cada caminho é único e singular. Além disso, não é um caminhar passivo, de quem anda e observa, mas o ativo de quem anda, faz junto, participa, interage. Uma itiner-ação.

(método aqui entendido em seu sentido etimológico: “seguir um caminho”) e uma breve apresentação do itinerário de pesquisa nas ecovilas estudadas.

COMO O TEMA ME ESCOLHEU: ENTRADA NO CAMPO E TRAJETO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como tema os modos de aprender em Ecovilas, ou comunidades ecológicas, espaços em que, como veremos ao longo desta tese, a própria noção de “aprender” é constituída por um forte atravessamento da espiritualidade *New Age* e de sua articulação com práticas ecológicas. Para tanto, apresento uma reflexão acerca de minha própria itinação como aprendiz em dois contextos distintos, mas cujas histórias se cruzam e cujas práticas e gramáticas apresentam marcantes continuidades: o Instituto Arca Verde, uma ecovila no sul do Brasil e a Fundação Findhorn, uma ecovila no norte da Escócia. O tema nasce da necessidade percebida de um olhar atento para a construção de práticas ambientais no cenário de Ecovilas que acabaram por se tornar centros de Educação.

Inicio esta introdução contando minha trajetória de pesquisa e o modo como fui escolhida pelo campo, pela temática e tomada pelas linhas que transversalmente constituem este trabalho. Como aposta Marcus (1998), a busca de amarrar a história pessoal e suas implicações para a pesquisa com questões e problemáticas mais amplas e genéricas tem o potencial de conferir-lhe substância e força, uma vez que “a exploração estendida de afinidades existentes entre o etnógrafo e seus sujeitos de pesquisa é de fato um dos modos mais poderosos e interessantes modos de motivar um desenho de pesquisa” (p. 15, tradução nossa). O autor sublinha a implicação sempre presente do envolvimento pessoal com a pesquisa, a partir de uma perspectiva em que a autorreflexão não serve somente para controlar o viés da pesquisa, mas é parte intrínseca do processo de produção de conhecimento, que se dá em um movimento entre pessoal e coletivo – o que também é um desafio vivido por meus interlocutores, ao buscarem uma transformação pessoal e coletiva. O desafio ao explorar as dimensões pessoais deste projeto é buscar lançar o olhar para uma reflexão capaz de alçar um deslocamento, galgando um

distanciamento do cenário do qual me tornei partícipe, em um primeiro momento. Não é possível, entretanto, sobrevoar o mundo, pois estamos sempre nele, encarnados. Não há, portanto, um sobrevôo absoluto, mas sempre em perspectiva - em movimento. Não mais “(...) um sobrevôo desencantado dum mundo lunar, mas a exploração, sempre local e eletiva, duma natureza complexa e múltipla” (Prigogine, Stengers, 1984, p. 5).

O campo de pesquisa que apresento nesta tese escolheu-me muito antes do doutorado. Ao me graduar em Psicologia, após estágios na área da educação e da saúde coletiva, acabei afastando-me do mundo acadêmico. As abordagens então periféricas na psicologia, tais como a esquizoanálise, produziram rupturas no meu jeito de pensar o humano e as práticas psicológicas, apresentando-me uma visão ampliada acerca da saúde. Dediquei-me ao projeto de criação de um centro de yoga. Já estava, então, sem saber, incluída no circuito que, mais tarde vim a descobrir, os estudos antropológicos conceituam como *new age*³. A prática de yoga e o contato com a filosofia oriental me situaram diante de outra visão acerca do humano, uma visão que me pareceu mais integradora – apresentando uma diluição das dicotomias mente-corpo, sujeito-objeto, fortemente instauradas pela tradição ocidental moderna. Mais tarde, entrei em contato com as abordagens da antropologia que também questionam essas dicotomias, assumindo como desafio diluir o abismo entre os domínios da Natureza e da Cultura⁴.

Participar mais ativamente da vida da comunidade em que o centro de yoga estava inserido, uma vizinhança de classe média/alta, na cidade de Porto Alegre, conduziu-me à participação junto ao Movimento Porto Alegre Vive, sobre o qual decidi fazer minha pesquisa de mestrado, em Psicologia Social, dedicada a compreender a formação de movimentos urbanos que lutavam pela

³ Devo demarcar, aqui, meu desconforto com a utilização deste conceito, como explico em maiores detalhes na seção sobre o tema. Penso que o “New Age”, como operador conceitual, ao pretender abarcar tamanha diversidade de membros e práticas, acabou por apresentar uma espécie de dismorfia. Além disso, não é utilizado por meus interlocutores quando se referem a si mesmos ou a suas práticas.

⁴ Maiores informações sobre este debate podem ser obtidas na leitura do artigo sobre “Epistemologias Ecológicas”, de Steil e Carvalho, 2014.

participação no planejamento para uma cidade mais sustentável⁵. Assim, em minha trajetória pessoal, tal como vim a encontrar em meu campo de pesquisa, práticas espirituais e práticas ecológicas se encontraram – elas se articulam, se atravessam, se sobrepõem, constituindo-se mutuamente.

Foi pelo engajamento nesses movimentos que conheci pessoas que, como muitas outras que encontrei em meu campo de pesquisa, estavam deixando a cidade, insatisfeitas com a vida urbana, formando uma ecovila na zona rural da serra gaúcha. Fui, assim, introduzida ao conceito de ecovila.

Relacionada a esta espécie de êxodo urbano por parte de jovens de classe média que presenciei em meu campo, está o conceito – empírico e analítico – de “simplicidade voluntária”. O termo foi cunhado por Duane Elgin (1993), em seu livro de mesmo título, baseado em pesquisas realizadas na década de 70, e sublinha a simplicidade como uma escolha capaz de operar a transformação de valores que a sociedade necessita para enfrentar os atuais desafios em níveis ecológico, societal e governamental. Buenfil (2012) como pensador e ativista no movimento das ecovilas, também foi um exemplo deste êxodo, considerando-se um dos primeiros “*drop outs*” do sistema de seu tempo, uma vez que, a partir dos movimentos de 68, relata que percebeu que não tinha mais nada a fazer no meio acadêmico nem profissional (*mainstream*).

Ecovilas são comumente definidas por seus membros como “assentamentos sustentáveis”, comunidades criadas com o propósito de viver em “equilíbrio com a natureza”, considerando as diversas dimensões da vida: econômica, social, cultural, ecológica, espiritual. Segundo Jackson & Svensson (2002) constatam, a partir de suas experiências como participantes e pensadores de contextos como esses, as ecovilas são comunidades que escolheram viver de um modo sustentável, em harmonia com os outros (humanos e não humanos) e com a Terra. Conforme a Rede Global de Ecovilas (GEN), ecovilas são comunidades tradicionais⁶ ou intencionais que

⁵ COMUNELLO, Luciele. Redes em (Co)operação e sustentabilidade: estratégias e desafios na produção da vida na cidade. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS. Orientadora Helena Beatriz Kochenborger Scarparo. Março, 2010.

⁶ A GEN inclui comunidades tradicionais dentro do seu conceito de ecovilas. Considero que esta apropriação carrega consigo questões controversas que não serão discutidas nesta tese. No entanto, pontuo que o que encontrei no contexto das ecovilas foi a valorização dos saberes e práticas tradicionais, principalmente através do resgate de práticas relacionadas aos povos

tem o objetivo de “regenerar ambientes sociais, naturais e espirituais”, buscando reverter sua desintegração progressiva, por meio de um processo de participação que envolve todos os seus membros (gen.ecovillage.org).

Voltando à ecovila na Serra Gaúcha, foi nesta mesma época – 2008, 2009 – e por conta da mesma malha de relações, que tomei conhecimento do *Transition Town Training*, ocasião em que ouvi, pela segunda vez, sobre Findhorn, uma ecovila no Norte da Escócia. Neste treinamento estavam presentes muitas vivências e experiências da comunidade de Findhorn, que haviam sido modelo e inspiração para a conformação do seu currículo. Nesta ocasião soube que nessa mesma comunidade havia nascido um curso para a formação de Ecovilas, um currículo para Ecovilas e Educação Sustentável, por assim dizer, que mais tarde tornou-se o EDE – *Ecovillage Design Education*, parte do *Gaia Education*, um treinamento de 4 semanas endossado pela *United Nations Institute for Training and Research* (UNITAR), baseado nos princípios de “viver e aprender” da *Global Ecovillage Network* (GEN). Este treinamento veio a acontecer em Porto Alegre algumas vezes.

Curiosa com esta particularidade de Findhorn, cujo papel começou a me parecer central na emergência da malha descrita acima, entrei em seu site, comecei a seguir o *mailing* e receber mensagens de cursos, workshops e eventos. Também intrigou-me, especialmente, a ligação entre a Fundação Findhorn e a GEN, e sua influência na articulação da rede de ecovilas pelos continentes⁷. As perguntas que ressoaram em mim, então, foram: como essas pessoas vivem? Quais as suas práticas – o que fazem e por quê? Como espiritualidade e ambiente estariam articuladas em suas vidas, assim como pareciam estar na minha?

indígenas, vistos como saberes necessários à integração do humano com a natureza. As ecovilas, por sua vez, apresentam-se, de modo geral, como comunidades intencionais, formadas por grupos sociais pertencentes às classes média, média-alta, ou seja, aqueles segmentos da população que provavelmente mais tenham sentido os impactos do projeto moderno.

⁷ Foi um membro da GEN, através de seu braço norteamericano (*ENA – Red de Ecoaldeas de las Americas*), ao juntar-se à ecovila de *Huehuecoyotl*, no México, que a integrou à Rede Global de Ecovilas. *Huehuecoyotl* que já era uma das principais referências de comunidades ecológicas e espirituais da América Latina passou então a estar ligada à Rede Global, sendo mencionada nos livros de *Gaia Education* ao lado de *Torri Superiori* (Itália), *Damanhur* (Itália) e *Findhorn* (Escócia).

Estava desde então no campo, transitando por uma espécie de circuito *New Age*⁸, conforme definiu Magnani (2000), que incluía comunidades espiritualistas, centros de práticas esotéricas, como o yoga, comunidades ecológicas etc. Caravita (2012) acrescenta associações de moradores, associações de bairros e ecovilas. Era exatamente em uma malha como esta que eu me encontrava ao final de 2010. Alguns anos mais tarde, encontrei na Educação Ambiental um campo potente para articular minhas inquietações de pesquisa, então já um pouco modificadas. Fui acolhida no Grupo de Pesquisas Sobrenaturezas, calcado em uma proposta interinstitucional e interdisciplinar de pensar as contribuições da Educação e da Antropologia para a discussão acerca de práticas ecológicas e religiosas (ou espirituais) e sua sobreposição.

A relação entre o fenômeno ambiental, o movimento ecológico e a espiritualidade *New Age* foi abordada na pesquisa “Cultivo de si nas paisagens da ecologia e do sagrado”, coordenada pela Prof. Dra. Isabel Carvalho, com financiamento do CNPq. As conclusões do estudo apontaram para a presença de práticas religiosas/espirituais - *New Age*—junto às experiências ecológicas, por meio de uma espécie de sensibilidade ecológica que as constitui.

Outras pesquisas desenvolvidas no seio do Sobrenaturezas, com orientação da Prof. Dra. Isabel Carvalho e do Prof. Dr. Carlos Steil, também tocaram estes temas, como o caso da dissertação de mestrado de Juliano Almeida, sobre o uso das plantas e as religiosidades populares; da tese de doutorado de Stella Pieve, sobre as articulações entre as pautas religiosas, sociais e ambientais, bem como as interfaces entre ecologia e religião a partir do “Caminho de Sepé Tiaraju: peregrinação ciclística e popular em busca da Terra Sem Males”; da tese de doutorado de Rodrigo Toniol, acerca da “espiritualidade” como categoria mobilizadora de agentes e instituições implicados na oferta de terapias alternativas/complementares no SUS; da dissertação de mestrado de Natana Botezini, realizada na Loja Dharma, da Sociedade Teosófica de Porto Alegre, que buscou explicar a historicidade da

⁸ Magnani (2000), ao estudar práticas Nova Era no contexto urbano, segue uma rede de estabelecimentos, com diferentes motivações, filiações e propósitos, mas que constitui uma oferta regular e visível de produtos e serviços, formando o que o autor chama de um circuito ao longo do qual usuários “realizam seus trajetos específicos, ditados por suas próprias escolhas, e que terminam cruzando-se com os de outros, levados por motivações idênticas ou semelhantes” (p. 54).

nebulosa mística e esotérica, apresentar as bases da Teosofia e sua visão de mundo; da dissertação de mestrado de Rita P. Muhle sobre percepção ambiental e experiência estética; da tese de doutorado de Marcelo G. Borges sobre Educação em um mundo mais que humano. Foram as interlocuções neste grupo de pesquisa que me levaram à Arca Verde, uma ecovila localizada no interior do Rio Grande do Sul, a cerca de 120 km da capital, local que eu já havia visitado em 2012, por ocasião de um Seminário de Psicologia Política na cidade de São Francisco de Paula. A Arca Verde consiste em uma referência em Permacultura na região sul, através de seus cursos e *workshops*.

A proposta desta pesquisa dá continuidade às reflexões realizadas pelo grupo Sobrenaturezas, principalmente no que diz respeito aos esforços de articulação entre Educação e Antropologia, na busca de compreender relações possíveis entre práticas ecológicas e religiosas⁹. Com aportes da fenomenologia, o grupo compreende o papel central da experiência na aprendizagem, ao produzir sentidos e práticas que orientam a vida social, demarcando sujeito e entorno como dimensões coemergentes.

Ao relatar essas linhas, que foram se entretecendo ao longo do caminho: Findhorn, Educação, Sobrenaturezas, Arca Verde, identifico-me com as palavras de Anthony D’Andrea, em seu livro “O Self Perfeito e a Nova Era”:

É preciso enfatizar que, ainda que eu estivesse direcionado por meus interesses acadêmicos (e espirituais) e mesmo sem induzir perguntas ou conversas sobre esses temas, a viagem foi marcada por “sincronicidades” (coincidências inexplicáveis junguianas) e repleta de observações e referências que moradores, viajantes e peregrinos faziam espontaneamente (D’ANDREA, 2000, p. 15).

Assim também eu senti meu caminho marcado por “sincronicidades”, cuja observação atenta, mais tarde aprendi com meus interlocutores, faz parte de um processo de reconexão (e aprendizagem) com o mundo, a natureza, o Universo, o Cosmo.

Seguindo pistas ou coincidências significativas, busquei compreender as práticas de duas ecovilas, em uma itinação pela Arca Verde, no sul do Brasil, em 2013 / 2014 e por Findhorn, no norte da Escócia, em 2015 / 2016. A

⁹Cabe aqui mencionar a integração com os pesquisadores membros do grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Carlos Alberto Steil (Departamento de Antropologia da UFRGS).

questão central da pesquisa, ou seu **objetivo** principal, foi o de compreender modos de aprender em Ecovilas, em diálogo com as perspectivas da aprendizagem social e das comunidades de prática, buscando igualmente compreender como essas práticas engendram ecologia e espiritualidade, através da participação de humanos e não humanos na produção do mundo. As questões de pesquisa que se desdobram deste objetivo são:

- Como e em que circunstâncias se aprendem modos de viver sustentáveis, ou ainda, práticas ambientais no contexto das Ecovilas estudadas?
- Como se articulam as propostas de aprendizagem por engajamento na prática no contexto dos cursos, vivências e voluntariado nessas Ecovilas?
- Como os elementos de uma espiritualidade New Age fazem parte desse processo produzindo modos de relação entre seres humanos, não humanos e o sagrado?

O interesse de fundo é perceber como esse deslocamento em direção a uma visão menos antropocêntrica do mundo pode contribuir para reflexões no âmbito epistemológico com relação às práticas em Educação Ambiental. O que escrevo e as escolhas acerca do modo como o fiz podem causar desconforto para qualquer educador, antropólogo, ou mesmo psicólogo que se aventure a ler este texto, pois esta escrita se situa e emerge de uma caminhada que se dá no “trans”, em uma linha marginal que se propõe a atravessar as fronteiras disciplinares, movimento que se apresentou como um grande desafio.

A tarefa de escrita desta tese constitui-se, inevitavelmente, em habitar o não lugar e de viver desconfortáveis paradoxos: sentada em frente ao meu computador, me constituo autora de um texto - abstrato e teórico – acerca de uma aprendizagem que acontece eminentemente na prática, radicalmente pela experiência, através do engajamento do corpo na materialidade do mundo e das ressonâncias afetivas que foram se dando nos encontros ao longo do percurso. O paradoxo trata justamente de deixar a experiência morrer ao nomeá-la, ao selecionar cuidadosamente as palavras utilizadas para descrevê-la, tiro dela o que é único e singular e, portanto, a vida do espírito. Como nos alerta Bergson (citado por Bitterbier, 2011, p. 413),

Para darmos nome a algo, é preciso que dele removamos o que há de impressão pessoal e mantenhamos aquilo que para todos aparece

igualmente, ‘perceberemos então termos exteriores uns aos outros, e estes termos já não serão os próprios fatos de consciência, mas os seus símbolos ou, para falar com mais precisão, as palavras que os exprimem.’ (DI, 108/122)”.

Com todas as restrições que o uso das palavras e conceitos impõem, espero que este texto seja potente em inspirar e compartilhar parte da experiência que me constituiu nos anos dedicados à pesquisa, compartilhar os aprendizados deste caminhar e, assim, fazer jus à paciência, atenção, disponibilidade e abertura de meus interlocutores.

O SAGRADO NO CONTEXTO SECULAR, A CRISE AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRÊS LINHAS EMARANHADAS

Considerando os aspectos resumidamente abordados acima sobre o contexto pesquisado, desenvolvo nesta seção três argumentos que **justificam** a realização desta pesquisa e aparecem articulados no campo e em minhas questões de pesquisa: a) a relação com o sagrado em um contexto secular; b) o cenário da crise ambiental em que vivemos; c) os desafios da Educação Ambiental em sua dimensão onto-epistemológica. Ainda que os três tópicos possam parecer de difícil articulação, podemos considerar que carregam, em comum, o fato de serem todos considerados efeitos da modernidade ocidental, ou ainda, em última instância, efeitos dos complexos processos de secularização da sociedade ocidental, nos termos em que o coloca Hans –Georg Flickinger (BOMBASSARO; DALBOSCO; HERMANN, 2014).

a) Sobre o sagrado no contexto secular

O projeto iluminista, que acabou por culminar na chamada “revolução científica”, buscou separar a ciência da filosofia, atribuindo-lhe um papel mais estruturado e prático, trazendo em seu bojo a proposta de produzir fundamentos por meio do método científico. Como a expressão dessa tendência de transição da fé para a razão no sentido dos fundamentos éticos, a ciência veio legitimar a razão que foi, assim, progressivamente assumindo o lugar da fé – esse movimento acontece em termos éticos (orientação da ação

humana) e epistemológicos (transformando as formas de conhecer o mundo). Foi neste período que a Natureza e a Cultura foram postas em distintas “gavetas”, destinadas a diferentes disciplinas e campos do conhecimento, gerando uma fragmentação dos modos de pensar e interagir com o mundo.

O esforço do projeto científico em separar fé e razão em distintas esferas da vida, está relacionado ao processo de secularização da sociedade. Conforme De La Torre Castellanos (2012), o conceito de secularização é múltiplo, dependendo de como é compreendido. Aqui, tomamos a secularização em seus seguintes aspectos: um processo de desinstitucionalização e privatização do religioso, implicando hiperburocratização e especialização do espaço público. Para Hans-Georg Flickinger, o processo de secularização (da sociedade ocidental-cristã) é bastante complexo e perpassa por várias dimensões da vida hodierna. O pensador considera que sejam seus efeitos a dificuldade de se incorporar práticas sustentáveis, os nocivos efeitos sociais do projeto neoliberal em relação aos grupos mais vulneráveis da sociedade e, inclusive, a racionalidade instrumental que rege o mundo capitalista (BOMBASSARO; DALBOSCO; HERMANN, 2014). Esses efeitos estão relacionados ao projeto de encontrar na razão os fundamentos éticos e a legitimação do Estado. É com o desgaste total dos pilares teológicos como regentes da vida social que emerge o domínio irrestrito da razão humana como “legitimadora da ordem profana” (FLICKINGER, 2013, p.1) em um contexto de “mundo desencantado”, a partir da “morte de Deus”.

A cisão entre sagrado e profano produziu uma progressiva dessacralização da vida. No entanto, alguns movimentos contemporâneos (e aqui nos interessa a busca por uma espiritualidade associada à sacralização da natureza) nos fazem pensar sobre o movimento pós-secular (no sentido de devolver o fenômeno religioso à vida cotidiana, reintegrando a experiência espiritual ao superar a cisão entre os limites do sagrado e do profano não mais tomados como territórios separados, mas como dimensões dos fenômenos da vida), caracterizado pela busca de uma espécie de reencantamento do mundo, identificado com os ideais Românticos, do final do século XVIII.

(...) a secularização hoje em dia nos fala da fragmentação das fronteiras modernas entre o religioso e o secular. Se durante muito tempo a secularização só afetou as religiões, agora se fala de seu efeito boomerang: um reencantamento do religioso além das religiões, ao mesmo tempo em que se fala da secularização da secularização. Isso se conhece como pós-secularização, que diagnostica o desencantamento da razão (DE LA TORRE CASTELLANOS, 2012, p.25).

Em seu livro “Depois da Religião”, Luc Ferry e Marcel Gauchet (2008) debatem as repercussões da morte de Deus, como instância instituidora da lei, para o fenômeno religioso e a possibilidade (se é que ela existe) de se pensar a busca da transcendência no mundo contemporâneo. O primeiro autor defende que é possível pensar dentro do modelo de uma transcendência religiosa, mas considerando seu deslocamento para uma transcendência na imanência – não mais entre o homem e um Deus do além ou fora do mundo, mas entre os próprios homens neste mundo. Já o segundo, defende a impossibilidade de se pensar o fenômeno contemporâneo a partir de uma transcendência religiosa, ou seja, nunca estivemos tão afastados de Deus. Para Gauchet vivemos uma sociedade do fim da religião.

Ambos concordam, entretanto, que o que acaba, com o advento do século XX, é a perspectiva de um mundo essencialmente estruturado pela religião (como heteronomia) (FERRY; GAUCHET, 2008). Para sustentar sua ideia de transcendência na imanência, Luc Ferry aposta na emergência do homem-Deus, reconhecimento do divino no homem, como herança do humanismo. Assim, após o reinado das religiões, como fundamentos heterônomos, a sociedade contemporânea estaria vivendo o fenômeno religioso em sua forma mais autêntica, que parece incluir a possibilidade de autonomia e autocriação.

Esses elementos se apresentam como fortes características da espiritualidade *New Age*, bem como a busca de uma transcendência na imanência, ao associar o resgate do sagrado ao resgate da relação com a natureza. D’Andrea (2000), em seu estudo sobre a Nova Era, enfatiza a importância de atentar ao fato de que os segmentos da pirâmide social envolvidos no Movimento *New Age* são as classes média e média-alta, identificando que são justamente esses os setores a sofrer e absorver, de forma mais rápida e problemática, o impacto da modernidade. Segundo o

autor, essa acentuação é mais dramática nesta faixa da população do que nas classes populares, “cujos laços mais tradicionais e comunitários amortecem o impacto desestabilizador da modernidade” (p. 21). Curiosamente, no contexto das ecovilas, o resgate do saber tradicional (em diálogo com a tecnologia, através da Permacultura¹⁰) e os laços comunitários parecem ser os pontos fortes em questão.

Assim, nos interessa, juntamente com a análise e a aposta de Luc Ferry com relação ao fenômeno religioso na contemporaneidade, pensar esse movimento de busca do sagrado na natureza – incluindo a relação com o outro – nas ecovilas e sua articulação com as práticas ecológicas que conferem a dimensão “eco” a essas comunidades. Associa-se, nesses espaços, a espiritualidade ao movimento de reintegração ou reconexão com a natureza e seus ritmos e ciclos, compreendendo que este movimento é necessário para dar conta da crise ambiental que vivemos e do iminente colapso ao qual estaremos submetidos se não houver uma transformação consistente no modo de vida baseado no consumismo, na ganância humana, na exploração desenfreada dos recursos naturais, entre outros.

b) O cenário da crise ambiental em que vivemos

Ainda no período da Segunda Guerra, o mundo experiencia, com as bombas nucleares, a percepção de um destino planetário comum, pela possibilidade de um fim coletivo inaugurado pela tecnologia nuclear. Duas décadas depois, os movimentos de contracultura, embalados pelo período pós-guerra, questionam, veementemente, as estruturas da sociedade através de suas instituições. Os movimentos em Paris, em Berkeley e em Praga, envolvendo principalmente estudantes e trabalhadores, se tornam, em 1968, marcos dessa crítica à sociedade pós-industrial.

¹⁰ Permacultura refere-se a um sistema criado na década de 70, na Austrália, e que, resumidamente, pode ser definido como “paisagens planejadas para reproduzir padrões e relações que nos encontramos na natureza, com objetivo de produzir alimento, fibras e energia para prover as necessidades locais” (Holmgren, 2013, p. 33). Este sistema propõe a articulação das diversas dimensões da vida: cuidado com a terra, construções, tecnologias, cultura e educação, economia, governança e bem-estar espiritual. Em outras palavras, este sistema retoma técnicas tradicionais para criar ecossistemas harmônicos e diminuir o nível de prejuízos que o humano pode fazer ao ambiente, auxiliando a aumentar a biodiversidade (Ibidem).

Foi também na década de 60, em 1962 (ano da fundação de Findhorn), que o livro “*Primavera Silenciosa*” (*Silent Spring*), de Rachel Carson, foi publicado denunciando os efeitos da agricultura em escala industrial e os nefastos impactos do uso de agrotóxicos, principalmente o DDT. Foi a primeira manifestação ecológica a se erigir contra o uso indiscriminado dessa substância, vindo a contribuir, posteriormente, para a sua proibição em diversos países (D’AMATO; TORRES; MALM, 2002).

Outro marco histórico das lutas ambientais foi a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, no ano de 1972. Nesta ocasião, denunciava-se os resíduos de um modo de vida inaugurado pela revolução industrial. Iniciou-se, em nível mundial, uma reflexão sobre a necessidade de preservação do meio ambiente. Nessa ocasião, o desenvolvimento ainda era percebido como benefício e direito dos povos (Declaração de Estocolmo). Mais tarde, porém, o próprio conceito de desenvolvimento foi repensado. A publicação do Relatório Meadows “Limites do Crescimento”, denunciou a inviabilidade da expansão industrial ilimitada.

Em 1986, o acidente nuclear de Chernobil, na atual Ucrânia, então parte da União Soviética, apresentou-se como uma ameaça local-global, uma vez que o vazamento da usina nuclear desta localidade viria a impactar a saúde e a vida de muitas comunidades do entorno, cruzando fronteiras – o problema de Chernobil rapidamente tornou-se problema do mundo, junto com a sombra da guerra armamentista e da ameaça de uma guerra nuclear. A mesma sombra ressurgiu no ano de 2011 com o vazamento da usina nuclear de Fukushima, o segundo maior desastre nuclear da história.

Como um possível efeito das questões levantadas pelo Relatório Meadows, em 1988 foi firmado o *Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC)*, uma organização internacional direcionada às ciências relacionadas às Mudanças Climáticas. Foi uma iniciativa da *World Meteorological Organization (WMO)* e do *United Nations Environment Programme (UNEP)* para prover a construção de políticas com informações científicas regulares a respeito das Mudanças Climáticas, impactos e riscos futuros, opções por adaptação e mitigação. O IPCC provê informações com científicas aos governos e dá suporte às negociações nas Conferências Climáticas da ONU. Atualmente

possui cerca de 195 membros, divididos em três grupos: “ciências físicas”, “impactos, adaptação e vulnerabilidade” e “Mitigação das Mudanças Climáticas”(www.ipcc.ch/news_and_events/docs/factsheets/FS_what_ipcc.pdf).

Em escala global, a necessidade de repensar os ideais de progresso e desenvolvimento apresentada pelos ambientalistas em 1972 só foi reconhecida pelas nações vinte anos depois, em 1992, quando o conceito de sustentabilidade passou, oficialmente, a adquirir uma definição que incluía, além do meio ambiente, questões econômicas e socioculturais. A Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco 92) divulgou a perspectiva do “desenvolvimento sustentável”, buscando propor uma integração entre o desenvolvimentismo e a necessidade de um olhar atento para as questões ambientais e sociais. Entretanto, essa noção de “desenvolvimento sustentável” é até hoje controversa no campo ambiental, em função dos questionamentos acerca da apropriação deste conceito pelo mercado, como forma de atenuar as críticas realizadas pelo Movimento Ambientalista ao modo de vida preconizado pela sociedade de consumo.

O Brasil foi sede desta Conferência, que reuniu governos, ONGs, entidades internacionais, movimentos sociais, em torno das questões ambientais, criando a Agenda 21 e a redação da “Carta da Terra”. As discussões nesta época já colocavam em pauta temas importantes e urgentes, tais como as Mudanças Climáticas e as ameaças à diversidade biológica do planeta. O Brasil teve importante papel nessa história, tendo sido sede dessa Conferência. Surgiu daí uma série de pactos, acordos e agendas voltados à questão ambiental, levantada pelo movimento ecológico desde os anos 60.

Em 2002 acontece a Rio +10 em Johannesburg, em 2012, a Rio +20 e, em 2015, a COP-21. Se a Rio 92 foi marcada pela manifestação de governos e ONGs, foi somente na Rio + 20 que o mundo empresarial entrou em jogo como um novo ator engajado no processo, demonstrando preocupação e desejo de agir (informação verbal¹¹). Esses eventos vêm buscando discutir e construir estratégias viáveis para a mitigação dos impactos da ação humana sobre o ecossistema do planeta. De acordo com o relatório do IPCC (2014), a influência

¹¹ Notícia fornecida por Marcos Sorrentino em sua palestra por ocasião do XI Seminário Inovação, Universidade e Sustentabilidade, realizado na PUCRS, em setembro de 2016.

humana no sistema climático do planeta e clara e as mais recentes emissões antropogênicas de gases do efeito estufa tem sido as mais altas da história, causando vastos impactos nos sistemas humanos e naturais.

Conforme dados divulgados pela IUCN (www.iucn.org, 2016), nos últimos anos a biodiversidade do planeta tem sido seriamente ameaçada - a abundância de espécies tem sido reduzida pela ação constante de exploração, fragmentação e degradação de *habitats*, poluição e outras pressões associadas ao desenvolvimento e ao aumento das populações humanas. As florestas, responsáveis pela regulação de ecossistemas e importantes elementos no controle do ciclo do carbono, também se encontram ameaçadas. Atualmente, cerca de 30% das florestas do planeta foram completamente destruídas e mais 20% foram significativamente degradadas (IUCN, 2015, tradução nossa). Desmatamento, degradação e uso da terra contabilizam cerca de 24% das emissões de carbono no globo – mais do que o setor de transportes no planeta todo. Além disso, as Mudanças Climáticas tem afetado diretamente o ciclo da água – enchentes, secas, derretimento de glaciares, aumento do nível do mar, tempestades se intensificam, tendo graves efeitos.

Com relação ao problema da água potável, apenas 3% da água no planeta é plenamente potável, dos quais dois terços são captados nos glaciares e gelo polar. De acordo com as contingências atuais, será um grande desafio abastecer a estimada população mundial de 10 bilhões de habitantes em 2050 (IUCN, 2015, tradução nossa). Os oceanos, que tem um papel fundamental na regulação do clima, têm absorvido 93% da energia extra do crescente efeito estufa, com aquecimento sendo observado a uma profundidade de 1000 metros. Como consequência desse processo, tivemos o aumento da estratificação dos oceanos (separação das águas por diferentes propriedades de massa), mudanças nas correntes oceânicas, variação da oxigenação da água. Isso ocasionou mudanças geográficas de espécies marinhas, mudanças nas estações de reprodução, com impacto sobre a diversidade e abundância de espécies. Além disso, o derretimento das calotas polares tem gerado o aumento dos níveis do mar, com impacto sobre as regiões costeiras. As emissões de CO₂ estão tornando os oceanos mais ácidos, fazendo com que inúmeras espécies marinhas se encontrem em uma

situação de vulnerabilidade progressiva. Como exemplo disso, temos os corais, plâncton e conchas, que são impedidas de construir suas cascas, estruturas e esqueletos (IUCN, 2015, tradução nossa).

De acordo com o IPCC (2014), as emissões antropogênicas de gases do efeito estufa aumentaram desde a era pré-industrial, sendo esta variação largamente produzida pelo crescimento econômico e populacional. De 2000 a 2010 as emissões registradas foram as mais altas da história. Essas emissões tem levado a altas concentrações de dióxido de carbono, metano e óxido de nitrogênio na atmosfera, sem precedentes nos últimos 800 000 anos. Emissões de carbono devido ao uso de combustíveis fósseis e processos industriais contribuíram com 78% do aumento das emissões de gases do efeito estufa no período de 1970 a 2010, com contribuição de similar escala no período de 2000 a 2010. Em 2010 representaram 76% do total de emissões antropogênicas dos gases do efeito estufa. Cerca de metade das emissões cumulativas do período entre 1750 e 2011 ocorreram nos últimos 40 anos.

Em 50 anos o petróleo e o gás natural estarão esgotados, em um planeta que, atualmente, consome 1000 barris de petróleo por segundo, de acordo com o livro "*A Thousand barrels a second – Oil break point*", e que tem 68% da energia proveniente de combustíveis fósseis. O problema do clima parece ser a produção de energia, inclusive para sustentar o desenvolvimento tecnológico. A meta do IPCC para o aquecimento global passou daquela estabelecida em 92 - aumento de média de temperatura de 2,5 graus até 2050 - para 4,8 graus de aumento nessa média até 2050. (informação verbal¹²).

Com relação aos centros urbanos, estima-se que cerca de 82% da população planetária estará concentrada em grandes cidades nos próximos anos. Estes centros hoje já sofrem com a insustentabilidade de sua organização, com aumento da violência, das doenças e da desconexão comunitária. Os problemas ambientais - como poluição da água, do ar, zoonoses e desnutrição- têm despendido grandes montantes de investimento por parte dos governos. São altos os custos de revitalização de centros urbanos após catástrofes naturais como *tsunamis* e enchentes e, por isso, tem-

¹² Informação fornecida em palestra por ocasião do XI Seminário Inovação, Universidade e Sustentabilidade, realizado na PUCRS, em setembro de 2016.

se apresentado como um tópico de atenção dos governos. Outro ponto de atenção tem sido os custos para mitigar os efeitos da poluição gerada nas grandes cidades – tratamento de efluentes, água, esgoto, gestão de resíduos, controle de zoonoses, gestão da qualidade do ar etc.

O IPCC (2014) ainda alerta, com relação aos contextos urbanos, para a problemática atual e futura do suprimento de água potável, sugerindo mudanças infraestruturais no gerenciamento da água, para garantir suficiente armazenamento e qualidade da água diante da redução da sua disponibilidade. Além disso, a problemática atual e futura de geração de energia, visto que os centros urbanos apresentam uma demanda energética intensiva, bem como a problemática atual e futura da qualidade das moradias. A questão das moradias também aparece associada ao aumento da violência e ao problema da realocação de comunidades inteiras diante do chamado “desenvolvimento” das cidades ou ainda diante das catástrofes ambientais e situações de risco.

Vimos observamos, ainda, enquanto sociedade, a falência das instituições, dos modelos políticos e econômicos: guerras por espaço vital e interesses econômicos, preservação étnica (problema dos refugiados climáticos), xenofobia, fome, corrupção política (Lava Jato, Mãos Limpas, Panamá *Papers*), terrorismo, drogas, violência urbana etc.

Todos esses elementos acima citados, cuja maioria vem sendo denunciada desde a década de sessenta pelos movimentos ambientalistas apontam para uma necessidade de transformação nos modos de vida das sociedades pós-industriais. Já é sabido que a informação não basta. Apresenta-se como necessidade uma mudança nas práticas sociais, políticas, econômicas, nas formas de nos relacionarmos com o planeta, o que conduz ao repensar a relação humano-natureza.

Neste sentido, é igualmente necessária uma mudança radical nas formas de produzir conhecimento. Stengers e Prigogine (1984) sugerem que os conteúdos das teorias científicas guardam um estreito vínculo com as relações que os humanos mantêm com o mundo natural. Os autores defendem uma metamorfose da ciência, que tem renovado as concepções das relações do humano com a natureza e da ciência como prática cultural. Eles constatarem a ciência, em seus primeiros passos, como demarcadora de uma relação do

humano com uma natureza morta e passiva: “o homem do século XVII não conseguiu comunicar com a natureza senão para descobrir a terrificante estupidez de seu interlocutor” (Ibidem, p. 4). A ciência iniciou por negar a legitimidade das tradições antigas, constituindo-se em uma cultura e, ao mesmo tempo, negando certas concepções dominantes dessa mesma cultura – o aristotelismo, a magia e a alquimia. “Poder-se-ia mesmo dizer que ela se constituiu contra a natureza, pois que lhe negava a complexidade e o devir em nome dum mundo eterno e cognoscível regido por um pequeno número de leis simples e imutáveis” (Ibidem, p. 4). Foi a construção de uma perspectiva dualista entre os polos dominador-dominado que conduziu a uma relação de desequilíbrio entre o mundo do humano (como entidade desencarnada) e o mundo da natureza, que se apresenta nas diversas formas descritas acima.

Entretanto, Prigogine e Stengers (1984) citam Merleau-Ponty como um partícipe do movimento de metamorfose da ciência, capaz de incluir as instabilidades e impermanências, capaz de devolver o observador ao mundo:

Quer na relatividade, quer em mecânica quântica ou em dinâmica, as demonstrações de impossibilidade ensinaram-nos que não se podia descrever a natureza “do exterior”, como simples espectador. A descrição é uma comunicação, e essa comunicação está submetida a coações muito gerais, que a física pode aprender a reconhecer porque elas nos identificam como seres macroscópicos, situados no mundo físico. Doravante, as teorias físicas pressupõem a definição das possibilidades de comunicação com a natureza, a descoberta das questões que ela não pode entender – a menos que sejamos nós a não podermos compreender suas respostas a esse respeito (Ibidem, p. 212).

Todas essas transformações do contexto natural, da produção do conhecimento, para além de suas claras dimensões sociais e ambientais, possuem uma importante dimensão ética. Convicto de que a promessa da tecnologia moderna tenha se convertido em uma ameaça, conduzindo o ser humano ao maior desafio já posto por sua própria ação, Hans Jonas (1995) apresenta interessantes reflexões sobre a natureza, o domínio da técnica e nossa condição moral. Propondo o princípio da responsabilidade como um novo imperativo ético, coloca, assim, a responsabilidade no centro da ética. O autor enfatiza a necessidade de uma nova concepção de direitos e deveres, uma vez que considera que os principais fundamentos e princípios

compartilhados por toda ética até hoje já não dão mais conta dos desafios que necessitam ser encarados:

Nenhuma ética anterior vira-se obrigada a considerar a condição global da vida humana e o futuro distante, inclusive a existência da espécie. O fato de que hoje eles estejam em jogo exige, numa palavra, uma nova concepção de direitos e deveres, para a qual nenhuma ética e metafísica antiga pode sequer oferecer os princípios, quanto mais uma doutrina acabada (p. 41).

Jonas entende que a civilização desenvolveu-se à custa da profanação da natureza, uma vez que a atuação sobre não humanos não era parte constitutiva do campo da ética. Ao colocar a relação humano-natureza como centro de suas preocupações, o autor passa a buscar um princípio ético capaz de preservar, ao mesmo tempo, a liberdade do humano e a integridade de seu mundo. Uma mudança na ética impacta de maneira direta a natureza das ações humanas. Assim, o autor propõe um alargamento da noção de ética – antropocêntrica por tradição – incluindo a relação do humano com não humanos, ou seja, ampliando o campo da ética para a relação humano-natureza em seus efeitos presentes e futuros (JONAS, 1995).

É justamente operando sobre a dimensão ética - e também podemos considerar, moral¹³ - que a Educação Ambiental se consolida como um campo. Herdeira dos movimentos de contracultura, ao mesmo tempo em que surge para metamorfosear os processos educacionais ao se propor como um empreendimento transdisciplinar (ou ainda, antidisciplinar), carrega em si as contradições da instituição de uma normatividade, a partir da qual se fixa em uma lógica disciplinar, propondo uma espécie de cartilha sustentável. Assim, ao invés de abrir espaço para a emergência de epistemologias capazes de reposicionar a condição da relação humano-natureza, torna-se estéril ao reproduzir as práticas calcadas em uma onto-epistemologia moderna, dualista.

c) Os desafios da Educação Ambiental em sua dimensão onto-epistemológica

¹³ Sobre esta discussão sobre as novas moralidades e a Educação Ambiental vide Carvalho, Farias, Pereira (2011) e Carvalho (no prelo).

A crise ambiental que se nos apresenta a partir das últimas décadas do século XX, evoca uma crise epistemológica e ética que tem suas raízes na modernidade. Na esteira desse processo, a “revolução científica” acabou por separar em distintos domínios a ciência e a filosofia, atribuindo à primeira um papel mais estruturado e prático. Esse movimento acontece em termos éticos (orientação da ação humana) e epistemológicos (transformando as formas de conhecer o mundo). Nesta época, em que a racionalidade instrumental passou a ganhar progressivo destaque, a Natureza e Cultura foram radicalmente apartadas, destinadas a diferentes disciplinas e campos do conhecimento. Isso gerou uma fragmentação dos modos de pensar e interagir com o mundo. A separação entre os domínios da natureza e da cultura, aliada à noção de natureza como um recurso a ser explorado pelo homem por meio da técnica (alicerce da Revolução Industrial) foi configurando os modos de vida do que hoje reconhecemos como sociedade pós industrial ou sociedade do consumo.

Todas essas questões historicamente relacionadas (os rumos tomados pela racionalidade instrumental, a dicotomia natureza-cultura, entre outras) passam a ser questionadas pelos movimentos de contracultura na década de 60 do século XX. Nesta época, tomava corpo uma espécie de efervescência cultural motivada por objetivos diversos, unidos na crítica ao modo de vida pós revolução industrial e seus efeitos e na crítica à sociedade capitalista e aos modos de vida nela e por ela engendrados. Podemos citar como parte desses movimentos os estudantis e trabalhistas, o *New Age* e o ecológico.

Conforme explica Carvalho (2002), o termo ecológico ganha novos contornos ao passo que é utilizado para nomear um campo de preocupações e ações sociais – denúncias dos refugos de um modo de vida que passou a ser considerado “insustentável”. Assim, o conceito de “ecologia” migrou do campo científico (biologia) para as lutas sociais, ganhando outros sentidos. É interessante contextualizar que, no Brasil, o movimento ecológico obteve maior expressão nas décadas de 80 e 90, associando-se aos movimentos populares que caracterizaram o período de redemocratização da sociedade após os anos de ditadura (CARVALHO, 2002). Mais tarde, a conformação do campo ambiental impulsionou o surgimento da Educação Ambiental, ao migrar do campo social ao campo científico (refazendo o caminho em sentido inverso).

Como resultante de um campo social que expressava pensamentos e práticas de contracultura, de resistência aos valores hegemônicos das sociedades pós-industriais, a Educação Ambiental se consolida no campo científico e é incorporada por práticas pedagógicas e políticas públicas¹⁴. Depara-se, entretanto, com limitações da utilização de pedagogias embasadas em epistemologias fortemente alinhadas com o projeto moderno, caracterizadas pela Grande Divisão (nos termos de Philippe Descola¹⁵) entre natureza e cultura e seus decorrentes desdobramentos: os dualismos mente-corpo, sujeito-objeto, espírito-matéria. A institucionalização de práticas calcadas em epistemologias modernas se coloca como um problema de base, para o qual também busco contribuir com essa discussão, apresentando modos alternativos para pensar aprendizagem em outros contextos, com as contribuições do campo da Antropologia, por meio da abordagem etnográfica.

Lançamos nosso olhar para a conformação de práticas *ambientais*, e como essas práticas vão sendo assimiladas, incorporadas, reinventadas e redescritas por comunidades como as Ecovilas¹⁶. São a esses espaços que dedicamos os nossos esforços na presente pesquisa. Este posicionamento está de acordo com a perspectiva política dos estudos em aprendizagem social no sentido de colocar ênfase sobre os processos de aprendizagem que ocorrem na vida cotidiana, em sua dimensão de ontogênese – ou seja, o processo a partir do qual nos tornamos aquilo que somos. Desse modo, a aprendizagem não é um fenômeno separado da vida.

Por compreendermos a intrínseca relação entre a produção da Crise Ambiental e as bases da epistemologia moderna (Jonas, 1995; Steil & Carvalho, 2014: 163-183) é que partimos deste *background* para discutir,

¹⁴ PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental, criada em 1999; o PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, em 2002, como um desdobramento da primeira; Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental, publicadas em 2012; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escolas Sustentáveis etc.

¹⁵ A antropologia contemporânea vem, nas últimas décadas, endereçando essa problemática, com a crítica à separação natureza-cultura e as distintas estratégias para superar essa dicotomia. Nessa linha, encontram-se os pesquisadores interessados em socialidades mais que humanas, na inclusão de não humanos, na busca de uma ciência que seja um tanto menos antropocêntrica e que “devolva” ao humano a sua, desde sempre, condição de natureza encarnada em contraposição a uma visão de “ser” desengajado do mundo.

¹⁶ Correa (2016) aborda, em seu trabalho sobre a trajetória de sujeitos que se engajaram no movimento alternativo, a conformação de um campo moral como resultante de um encontro/dança entre sujeitos e objetos autênticos.

desde nossa experiência de campo, modos de aprender por meio de práticas situadas em um mundo mais-que-humano e mais-que-racional. Ao mencionarmos uma ética ambiental, ou ambientalmente orientada, nos referimos a uma ética capaz de ampliar as fronteiras da tradição antropocêntrica, que busque contemplar preocupações com a construção de outros modos de estabelecer relações sociais, cultivando e enfatizando a busca de diálogo e consenso, a multiplicidade e a abertura ao outro.

Defendemos que estudos sobre Ecovilas/Assentamentos Humanos Sustentáveis se constituem portas de entrada para distintas dimensões de práticas *ambientais* no contexto contemporâneo, ao articularem as três linhas descritas acima em um emaranhado que envolve o reconhecimento e uma reação à Crise Ambiental e, ao mesmo tempo, práticas que devolvem a dimensão do sagrado à vida cotidiana em uma espécie de busca pelo reencantamento do mundo. É nesse contexto que nos interessa compreender modos de aprender em Ecovilas, considerando-as como espaços em que um conjunto de práticas que incluem o cuidado de si e do ambiente, expressam a formação de um sujeito “em harmonia consigo e com o ambiente” na medida e que “põem em evidência as relações entre natureza e cultura que vem se construindo no interior do pensamento ecológico” (CARVALHO; STEIL, 2009).

OPÇÃO METODOLÓGICA E INSERÇÃO NO CAMPO

Conhecimento é conhecimento, onde quer que ele cresça, e assim como nosso propósito ao adquiri-lo dentro da academia é (ou deveria ser) educacional e não etnográfico, assim deve ser também fora da academia (INGOLD, 2014, p. 10, tradução nossa).

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1999).

Qualquer antropólogo que fez trabalho de campo sabe que o que fazemos é isto: colocar o nariz no chão e seguir pistas, uma coisa leva à outra, e vemos então que tudo o que acontece é parte dessa rede de coisas em que uma afeta a outra e tudo está interligado (MAFRA, BONET, VELHO, PRADO, 2014).

Interpretar é nossa maneira moderna de crer e de ser piedoso (DELEUZE E GUATTARI, 1995).

A pesquisa que aqui apresentamos possui uma abordagem multi-situada, apresentada por Marcus (1998) como um imaginário de pesquisa, mais do que um conjunto de métodos muito especificamente prescritos, para a condução do trabalho de campo e escrita. A perspectiva multi-situada trata menos de seguir um sujeito etnográfico unificado em diferentes lugares, do que estar através de um campo social em tensões e conflitos, por meio de um mesmo escopo de pesquisa de referência. “Cumplicidade” mais do que “concordância” assinala um repensar necessário com relação à concepção primária de subjetividades envolvidas nas relações do trabalho de campo. Tais reconfigurações do trabalho etnográfico estão relacionadas aos fenômenos de mobilidade e circulação como constitutivos das formações culturais contemporâneas. É justamente este imaginário multi-situado que permite colocar em relação dois lugares tão distintos quanto Brasil e Escócia, pois “traçar e descrever conexões e relações entre locais previamente pensados como incomensuráveis é o modo etnográfico de construir argumentos e prover seus próprios contextos de significância” (Ibidem, p. 14). Assim, compreendo que o fenômeno das ecovilas, como territórios transnacionais, seja um vetor que transversaliza e compõe estes locais, de modo a possibilitar que pensemos esses dois contextos – uma ecovila no sul do Brasil e uma ecovila no norte da Escócia - em diálogo. Outro ponto defendido por Marcus é a possibilidade de auto-reflexão no texto, não como forma de excluir e controlar os vieses da subjetividade, mas como forma de incluir o etnógrafo radicalmente no campo, como um produtor cultural entre outros, que foram tradicionalmente identificados como meros “informantes”.

O fenômeno das ecovilas, das comunidades alternativas, do nomadismo, parecem constituir um território multi-situado, de relações provisórias que se estabelecem em trânsito, cruzando fronteiras nacionais e religiosas, tensionando identidades fixas e produzindo formações culturais móveis e multi-localizadas. Considerando as limitações de tempo e recursos que dispunha para realizar esta pesquisa de doutorado, foi preciso fazer uma escolha, que consistiu em adotar dois lugares: um localizado no sul do Brasil, que expressa uma tendência de êxodo urbano e busca de simplicidade voluntária por parte

de um segmento da juventude de classe média urbana, crescente nas últimas décadas; e um no norte da Escócia, associado à criação de um espaço para a vivência da espiritualidade que mais tarde tornou-se *locus* de implementação de currículos e formação para sustentabilidade, cujas práticas inspiraram *designs* e “modos de ser” ecovilas. Não se trata de pensar o local como alternativa ao global, mas demonstrar como as dimensões local e global constituem práticas situadas em constante diálogo, constituindo-se mutuamente em um movimento de glocalização.

A tendência, frequentemente taxada de pós-moderna também contribuiu para um *design* de pesquisa que extrapola as barreiras do local, uma etnografia móvel que segue trajetórias inesperadas traçando uma formação cultural através múltiplos locais de atividade, que desestabilizam a distinção, por exemplo, entre “*lifeworld*” e “*system*”. A proposta é etnograficamente constituir os mundos da vida de vários sujeitos situados, reconstruindo aspectos do sistema em si através das associações e conexões que ela sugere entre lugares (Marcus, 1998, p. 80). Há, sem dúvidas, uma formação identitária nesta rede de ecovilas; há, sem dúvidas, continuidades entre as práticas realizadas na Arca Verde e em Findhorn. Mas há diferenças entre esses territórios, no modo como dão sentidos locais às suas práticas. Essa tapeçaria de sentidos, práticas e narrativas em fluxo constituem também parte de um contexto maior, em tensões, diálogos, resistências e acomodações com outros territórios.

A abordagem etnográfica que norteou este trabalho foi fortemente inspirada pelas reflexões de Tim Ingold. Em seu livro “*Making*” (2013, tradução nossa), ele relaciona o fazer do antropólogo com um conhecer desde dentro. Esse posicionamento do autor afirma a impossibilidade de nos colocarmos diante da produção de conhecimento como observadores neutros e distantes, ao contrário, aprendemos quando engajados e comprometidos com os contextos nos quais estamos inseridos, aprendemos a partir de nossa própria prática e experiência em processos de colaboração ou coparticipação.

Assim, nosso modo de fazer etnografia acompanha a crítica ao objetivismo, e à possibilidade de um pesquisador neutro e externo ao seu ambiente de pesquisa, realizada tanto por Marcus quanto por Ingold. Concebemos que a produção do conhecimento se dá justamente por uma

imersão do pesquisador no ambiente – entendido como “a morada do pensamento” (CARVALHO; STEIL, 2014).

Vinda da psicologia social, compreender as implicações de uma abordagem etnográfica tenha sido, talvez, meu maior desafio nesta tese. Um dos incômodos que trouxe comigo na bagagem da minha curta trajetória de aprendiz de pesquisadora foi, justamente, o excessivo distanciamento entre pesquisadores e sujeitos pesquisados que é tradição nas ciências sociais mais apegadas ao modelo sustentado pelas práticas modernas, positivistas. Assim, busquei, na itinação da pesquisa e em sua escrita (dois momentos diferentes de um mesmo processo), não reproduzir “uma distinção perniciosa entre aqueles com os quais nós estudamos e aprendemos dentro e fora da academia, respectivamente”, buscando com isso produzir conhecimento para o presente e futuro, recompondo “a ruptura entre imaginação e vida real”(INGOLD, 2014, p.1-2, tradução nossa).

Se compreendermos nossos ambientes de pesquisa (para não dizer objetos de estudo) como caminhos que vão se constituindo e através dos quais nos juntamos aos nossos interlocutores para produzir conhecimento – “com” e não “sobre” o modo como aprendem a viver, a produção etnográfica não pode ser outra coisa se não o resultado de uma convivência, através da qual conhecemos e nos tornamos o que somos. Nesta tarefa, ouvir, olhar e – eu acrescentaria estar junto e conviver – é acompanhar o outro, é seguir o mesmo caminho que ele está a percorrer, tomando parte nesta experiência ainda que por um tempo limitado. “Ouvir, em suma, não é o inverso de assobiar ou falar, nem olhar é o inverso de fazer, pois ambos são orientados na mesma direção pelo movimento da consciência” (INGOLD, 2010, p. 22).

Em consonância, especificamente com este ponto, Maturana e Varela (2001) defendem que o encadeamento intrínseco entre ação e experiência “nos diz que todo ato de conhecer faz surgir um mundo (...) todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (p. 31), ou seja, há uma “inseparabilidade entre o que fazemos e nossa experiência do mundo” (p. 31). Sendo assim, o conhecimento é indissociável daquele que conhece, pois depende sempre de sua estrutura, que, por sua vez, se forma, recursivamente, na interação com o mundo: nossa tarefa, alegam os autores,

é perceber tudo o que implica essa coincidência contínua de nosso ser, nosso fazer e nosso conhecer, deixando de lado nossa atitude cotidiana de pôr sobre nossa experiência um selo de inquestionabilidade, como se ela refletisse o mundo absoluto (p. 31).

Não se trata, portanto, de somente olhar/ver objetos e escrever, como se pudéssemos estar separados desses, mas de situar-se “na convergência de linhas e fluxos de materiais” que atravessam o pesquisador e o “constituem como uma unidade generativa que chamamos mundo ou ambiente”(CARVALHO; STEIL, 2014, p. 1). Entendida dessa forma, a etnografia é sinônimo de participação, que deixa de ser o oposto da observação para tornar-se condição para o conhecimento em um mundo em movimento contínuo, em que o pesquisador, imerso, é atravessado por estes fluxos – luz, sons texturas... (Ibid., p. 1).

Tomando isso em consideração, esta etnografia também buscou assumir um compromisso com a vida, com o aprender com as pessoas neste caminhar, expandindo fontes de conhecimento e trazendo-as para a reflexão sobre como podemos construir uma “humanidade” para todos nós (MAFRA et.al., 2014). Modos de construir uma “humanidade” para todos nós parece ser também o principal empreendimento de meus interlocutores.

Diante de tanta multiplicidade nas formas de ver e habitar o mundo que encontrei entre moradores, simpatizantes e buscadores que passam pelas ecovilas estudadas, entendi que minha rota de aprendizado seria a única coisa que eu poderia analisar enquanto continuidade e ela não se restringia aos elementos rituais *new age*, de forma que eles foram se tornando aspectos de uma discussão mais ampla. O processo de aprender é o processo mesmo de constituir-se aquilo que se é. Neste posicionamento metodológico, estão igualmente imbricadas a noção da aprendizagem como ontogênese e da percepção como emergência de um processo de engajamento com o mundo.

É importante deixar claro que este lugar de aprendiz que ocupei nos espaços visitados também encerrou os limites deste estudo e das informações às quais pude ter acesso ocupando tal posição. Ainda, é importante ressaltar que os fragmentos aqui apresentados, foram selecionados por afetação – fragmentos significativos - e não pela crença de que representam uma dada

realidade ou compõem uma suposta “totalidade”. O texto é resultante de experiências vividas em um tempo e espaço demarcados, em que fragmentos da vida se fizeram ressaltar e, que em algum momento se misturam em um exercício de compreensão e imaginação. Aspira, sim, um holismo, mas que é oposto da totalização: “longe de juntar as partes de um todo unificado, em que tudo se torna fundido, busca mostrar como cada momento da vida social permite toda uma história de relações da qual esta é resultado sempre transitório” (INGOLD, 2012a, p. 1, tradução nossa).

Essa postura do pesquisador vem de encontro à crença que sustenta práticas clássicas em pesquisa, de que é impossível, para produzir conhecimento, ser/estar no mesmo mundo que se pretende conhecer.

a legitimidade deste modelo, e dos protocolos metodológicos que emanam dele, radica precisamente na sua pretensão de dar um relato de como funciona o mundo, baseado em feitos empíricos e argumentos racionais não contaminados pela intuição, pelo sentimento e pela experiência pessoal. Para poder conhecer corretamente de acordo com esses protocolos, os cientistas tem de evitar um envolvimento afetivo de qualquer tipo com os objetos de seu interesse (INGOLD, 2012a, p.10, tradução nossa).

No entanto, toda observação depende de participação, em um acoplamento, de percepção e ação, entre o observador e o mundo que observa. Ingold enfatiza a necessidade de a ciência retornar aos princípios de abertura mais do que fechamento e engajamento mais do que distância. Em última instância, reclama a relação intrínseca entre epistemologia e ontologia, a necessidade de reconectar o saber com o ser, pensamento com a vida.

Minha própria rota de aprendizado tornou-se guia, levando-me às questões que orientam a pesquisa - ao caminhar com o outro, encontrar o caminho próprio da minha experiência – que se constitui no viver com, no mesmo movimento. Marcus (1998, p.80) também aposta na “novidade em termos metodológicos” de incluir um “discurso de auto-apresentação reflexiva” na etnografia, destacando os seus aspectos éticos, de compromisso e ativismo.

Daí, a reconstrução, nesta escrita é sempre uma tentativa de aprender, de compreender, menos como alguém que tenta calçar o sapato do outro (empatia) e mais como alguém que anda descalço com o outro, lado a lado, percorrendo o mesmo caminho, que já não é o mesmo ao ser percorrido. A

partir dessa compreensão, este texto, que se pretende etnográfico, é o resultado de diálogos constantes entre o campo, a academia, as práticas espirituais-ecológicas-acadêmicas que foram me produzindo e movimentando meu pensar ao longo desta caminhada de quatro anos.

Para melhor explicar a rota da pesquisa em seus diferentes momentos, retomo a metáfora de Ingold (2010) sobre recontar uma história:

é como andar pelo campo ao longo de um caminho que você já percorreu antes em companhia de outra pessoa. Você se lembra à medida que vai andando, sendo que aqui 'ir andando' significa encontrar seu próprio caminho pelo terreno de sua experiência (...) Assim como acompanhar alguém é andar o mesmo caminho através do mundo de experiência vivida, lembrar é também a pessoa refazer seus passos. Mas cada repasse é um movimento original, não uma réplica (p. 25).

Campo e escrita não são dimensões separadas, uma vez que, em concordância com o que advoga o antropólogo Tim Ingold, entendo que a ciência nunca está fora da vida ou separada dela. No entanto, escrever um texto de inspiração etnográfica implica em refazer muitas vezes os caminhos percorridos, refazendo meus passos a cada vez:

o próprio ato de escrever é um movimento em tempo real, que na atenção e concentração que demanda, transforma ao escritor. Em termos de suas respectivas orientações temporais, a descrição é retrospectiva e a transformação é prospectiva (2012a, p. 5).

Conforme reflete Favret-Saada (2005) em um dos quatro pontos característicos da etnografia que propõe, é necessário um afastamento do campo, visto que "no momento em que somos mais afetados, não podemos narrar a experiência; no momento em que a narramos, não podemos compreendê-la. O tempo de análise virá mais tarde" (p. 160). Ainda que, diferentemente da autora, eu não tenha dado toda a atenção analítica aos aspectos não verbais e involuntários da comunicação, ao surgimento livre dos afetos, estou convicta de que são esses os elementos que subjazem em toda seleção de tópicos, cenas e escrita que compõem o texto etnográfico.

É, assim, o afastamento do campo que permite a percepção e a organização da experiência vivida, buscando torná-la a base da produção do conhecimento. Desse modo, como aposta Merleau-Ponty (1969), ao reconectar

o conhecimento à experiência vivida, encarnada no mundo, pode-se estimular “um racionalismo mais significativo e sutil” (p. 23).

Em consonância com essa noção de percurso e imersão, Magnani (2009), afirma que

(...) a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente (p.135).

A etnografia requer do pesquisador, além das habilidades de inserção, imersão no campo, uma atenção viva (MAGNANI, 2009), voltada para a cognição, emoção, motivação, percepção, imaginação, memória. Esta compreensão do trabalho etnográfico exige a abertura e o engajamento do sujeito “no mundo e no coração da matéria por meio da participação e do compartilhamento de uma experiência comum que atravessa os seres e as coisas que habitam a mesma atmosfera” (CARVALHO; STEIL, 2014, p. 1).

Na introdução de seu livro “*Redrawing Anthropology*”, Ingold (2013a) explicita sua intenção: “trazer a antropologia de volta à vida” (p.1). Neste intento, se propõe a compreender que observar, descrever e fazer o mundo fazem parte de um único processo em que nos juntamos às coisas e acompanhamos seu processo de constituição e dissolução.

“Coisas” e “objetos” apresentam respectivamente perspectivas de abertura e fechamento diante do mundo. Não são alternativas mutuamente excludentes, mas dependem, de certo modo, da distância que tomamos. Se estamos longe, as coisas nos aparecem como entidades cujas fronteiras e contornos são claros, bem estabelecidos – são objetos. Se olharmos de perto, com foco no movimento e nos fluxos, iremos perceber que todas as coisas são confluências de linhas, emaranhados ou malhas, com fronteiras difusas, diluídas. Ou seja, se olharmos de longe temos uma rede de objetos, se olharmos de perto, temos uma malha de coisas. A “coisa” estudada, olhada e vivida de perto, no fazer com, no conviver, se apresenta como malha de fios, que envolvem sentidos, narrativas, histórias, afetos, materialidades. Se olhada de

longe, apresenta-se a nós como objeto, como se suas nuances e heterogeneidades internas ficassem menos visíveis à distância, parecendo, àquele que pouco se aproxima, um território homogêneo.

Em termos metodológicos, essa dupla realidade implica em tomarmos um posicionamento articulador entre o fluxo de materiais em equilíbrio e a conexão entre objetos (INGOLD, 2013a, tradução nossa). Nesse movimento itinerante de aproximação e afastamento contínuos, objetivamos desenhar rupturas e continuidades entre as duas comunidades ecológicas estudadas.

As questões aqui apresentadas são fruto de imersão na Ecovila Arca Verde, por meio da participação em cursos, vivências, e dois voluntariados no período que se estendeu entre setembro de 2013 e setembro de 2014 e de imersão nos Programas da Fundação Findhorn, com foco nos Programas que compõem o “Findhorn Essentials”, percurso recomendado para quem deseja tornar-se membro da Fundação, no período de Maio de 2015 a Março de 2016. A Observação Participante foi enriquecida com entrevistas. Além disso, foram analisados alguns documentos, sites, blogs e redes sociais- como um caminho para produzir conhecimento em diálogo, ao observar práticas e o modo como se constitui um jeito de habitar o mundo.

Consideramos que estas ferramentas combinadas se prestam a nos auxiliar a compreender as formas discursivas de construção da realidade, ao mesmo tempo em que percebemos como o mundo dos materiais corrobora, colabora ou resiste a essa construção. Essa perspectiva vem ao encontro do projeto dos Novos Materialismos que consideram que “a sociedade é simultaneamente materialmente real e socialmente construída: nossas vidas materiais são sempre culturalmente mediadas, mas elas não são somente culturais” (COOLE; FROST, 2010: 27). O desafio, portanto, é dar à materialidade o seu papel na produção do mundo, reconhecendo suas dimensões plurais e suas manifestações complexas e contingentes.

Assim, busquei compreender como se aprende “modos de viver em ecovilas”, através do cotidiano, dos cursos e programas de imersão oferecidos por Comunidades Ecológicas que se denominam Ecovilas, mais especificamente Arca Verde, no Brasil e Findhorn, na Escócia.

a) Arca Verde

Cheguei à Arca Verde em setembro de 2013, para um curso de agrofloresta em um feriadão muito chuvoso e frio. Fui conhecer o lugar e as pessoas e também deixar-me conhecer. Nesta ocasião, entendi que poderia ser um lugar para incluir nesta pesquisa, tanto por ser um local reconhecido na região (e até mesmo em outros lugares do país) como um centro de referência em permacultura e sustentabilidade, quanto pelo que lá encontrei. Então, fui conversar com Ricardo, um dos facilitadores do curso, membro antigo da comunidade, explicitando o meu interesse de pesquisa. Ele disse que poderia ser “uma coisa legal”. Desde este curso, já havia percebido uma certa resistência em sua fala com relação à ciência e aos “cientistas”. Por não me considerar propriamente uma “cientista moderna”, mantive o diálogo com a comunidade nos doze meses que se seguiram, ora conversando com um e outro, ora conversando com o grupo reunido em torno da mesa do café da manhã... O caráter de liderança distribuída ou “circular” vivido pela comunidade tornou a minha tarefa de conseguir um consentimento um tanto árdua. Apresentei minha proposta por e-mail, ao me inscrever para o voluntariado, também solicitei a um dos membros que enviasse aos demais por e-mail a minha proposta. Ainda assim, sentia que a circulação da informação não era “eficiente” (para o meu propósito burocrático) cada vez que mencionava a pesquisa em alguma ocasião e algum dos membros se espantava ou exclamava “é mesmo?! Uma pesquisa?!” Foi somente na ocasião de sentarmos um a um, frente a frente para uma conversa mais formal, combinada com antecedência, que consegui explicar meu propósito e obter os consentimentos¹⁷ dos membros da comunidade. Já estava, indiretamente em minha jornada de aprendiz, aprendendo sobre a complexidade da tomada de decisão circular, por consenso, coletiva. Não havia ali um representante que pudesse dar um consentimento em nome do grupo todo, como é de costume na maioria das instituições que conheço.

Foram ao todo dois voluntariados de 15 dias cada, uma estada de uma semana na virada do ano e 7 cursos e vivências realizados neste período,

¹⁷ Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como a declaração de aprovação do projeto de pesquisa pela Comissão Científica da Faculdade de Educação da PUCRS, encontram-se, respectivamente, nos Apêndices 1 e 2; e Anexo 1.

entre cursos de permacultura, pedagogia Waldorf, agrofloresta, bioconstrução, alimentação vegana, saúde integral. Ao longo do caminho, desenvolvi uma relação de crescente respeito, carinho e consideração pelo lugar e pelas pessoas que lá vivem. As observações foram complementadas com materiais publicados no blog da ecovila e com entrevistas com 7 moradores.

Minha inserção foi se dando aos poucos e fui progressivamente sentindo-me à vontade cada vez que chegava à Arca Verde. Fui percebendo os sinais da minha aproximação também nas relações estabelecidas, principalmente com as crianças. Demorou um tempo para que me reconhecessem e interagissem, até me convidarem para brincar. Outro indicador foi entrar para as redes de trocas e doações (incentivadas pela comunidade como forma de respeitar o ciclo das coisas, aumentando seu ciclo de vida e reduzindo desperdício e necessidade de consumo): um dia, ganhei um vestido que já não estava sendo usado por uma das meninas. No outro, ganhei um hidratante natural artesanal para salvar as mãos da secura produzida pelo frio do inverno de julho. Retribuí com uma ametista, que tinha guardada comigo. As trocas foram se estabelecendo e, com elas, os vínculos.

b) Findhorn

Meu primeiro contato com Findhorn, para além da palestra de Dorothy (uma das fundadoras da comunidade) por ocasião do lançamento de um de seus livros em Porto Alegre e do treinamento em *Transition Town*, foi um e-mail que enviei assim que soube da aprovação de meu projeto no edital SWE (CNPq) e, com isso, da confirmação de meu estágio de um ano na Escócia. No e-mail indicava o interesse em realizar parte da minha pesquisa na comunidade, sugerindo um voluntariado e sondando as possibilidades de morar nela por um tempo. A resposta que recebi enfatizava que somente pessoas com passaporte europeu poderiam se estabelecer na comunidade, por conta das políticas de imigração do governo britânico. Acrescentou que voluntariados não eram permitidos, porque seriam entendidos pelo governo como estrangeiros tirando vagas de trabalho de britânicos. Disse, no entanto, que eu poderia fazer a pesquisa participando dos programas da Fundação, que eu poderia encontrar no site.

O primeiro programa que é considerado frequentemente um pré-requisito para todo o resto dentro da Fundação é a “Semana de Experiência” (*Experience Week*). Assim, compreendi que precisaria começar por esta vivência. Essa troca de e-mails já me comunicava o quanto as questões do Estado estão presentes na gestão de Findhorn, no cuidado que a comunidade e, principalmente, a Fundação, possuem para adequarem-se às normas vigentes no Reino Unido. Provavelmente esta condição esteja relacionada ao tamanho da comunidade, e sua condição de *Charitable Trust* (uma espécie de Organização filantrópica). Além disso, também diz respeito ao nível de institucionalização da vida neste país, em que uma comunidade de caráter transnacional precisa lançar mão de muitas estratégias de comunicação e adequação aos parâmetros governamentais. A temática da imigração e vistos se tornaria ainda mais complexa nos meses que se seguiram, primeiramente com os refugiados da Síria, a discussão acerca dos refugiados climáticos e a posterior opção tomada pelo Reino Unido de se retirar da União Europeia, principalmente em função de sua soberania sobre as fronteiras.

Ao realizar a “Semana de Experiência”, conversei com um dos focalizadores¹⁸, que prontamente colocou-me em contato com pessoas que poderiam ajudar no processo de inserção e pesquisa na comunidade. Mandeí alguns e-mails e cheguei até o Findhorn *College*, uma instituição (Ltda.) criada em 2001 para acomodar os cursos de educação continuada e educação superior que, na época, legalmente, não poderiam ser associados a uma *Charitable Trust*. A então coordenadora do *College* informou-me por e-mail que ela era a pessoa com quem eu deveria tratar sobre a pesquisa e minha

¹⁸ A palavra “Focalizador” (*focaliser*) é utilizada tanto na Ecovila Arca Verde quanto em Findhorn. Para minha surpresa, fazia parte de um vocabulário partilhado. Na Arca Verde, percebi que ela estava associada a uma alternativa à palavra professor, evidenciando a crítica que fazem, nos espaços de cursos, ao modelo de ensino-aprendizagem. Não há alguém que ensina, mas alguém que facilita o processo de aprendizagem – a palavra “facilitador” também é utilizada. Em Findhorn, quando perguntei a que dizia respeito o termo focalizador, a resposta que obtive foi aquele que “segura o foco do grupo”, “ajuda a manter o foco”, ou ainda “segura o campo energético” no qual as interações grupais acontecem. Ao me contar sobre o surgimento dos cursos em Findhorn, um dos moradores antigos relembra: “No início dos anos 70, foi o período em que esses processos de descoberta em grupo estavam acontecendo, como efeito dos anos 60... havia todos esses tipos diferentes de técnicas de comunicação, Gestalt, sabe, a psicologia moderna também estava entrando... e nós estávamos em contato com um grupo de cristãos evangélicos dos EUA e nós pegamos essa ideia de “attunement” deles, e também a palavra “focalizador”. Eles são muito cristãos e eu não sei o que aconteceu com eles atualmente, mas nós começamos a fazer isso então...”

inserção na comunidade. Ela então me solicitou alguns documentos (quase tantos quantos tive que enviar para a Universidade de lá, o que me apresentou ao grau de institucionalização de Findhorn). Demorou um tempo até que conseguíssemos esclarecer qual seria o “roteiro” de atividades em que eu estaria engajada em Findhorn – e foi-me requerido este roteiro com alguma antecedência. Demorou até que eu entendesse a diferença entre os workshops sobre sustentabilidade, permacultura ou espiritualidade e os programas que privilegiariam a vida em comunidade – pelos quais optei, ao fim. Neste processo de entendimentos e mal entendidos, a informação de que eu era uma pesquisadora visitante na Universidade de St. Andrews pareceu fazer diferença. Dora me sinaliza em um dos e-mails:

Sim, este processo (inicial de troca de e-mails) tem sido um pouco confuso, pois até agora eu não havia lido nada em nenhum dos seus documentos sobre os seus estudos em St Andrews ☺.

Faz mais sentido... Com esta informação, eu precisaria da documentação de St Andrews... carta de aceite, compreensão sobre o seu desejo de fazer sua pesquisa de campo em Findhorn etc. (fragmento de e-mail recebido no dia 8 de junho de 2015).

Fiquei sem compreender se isso tornava o processo mais fácil em função do visto, que eu já teria, em função de eu não precisar ter estadia pelo ano todo na comunidade, ou apenas em função de estar vinculada a uma universidade extremamente reconhecida no Reino Unido, a terceira no *ranking* (depois de Cambridge e Oxford). Minha sorte foi ter todos os documentos prontos e traduzidos, pois minha supervisora – ela mesma responsável pelo comitê de ética do Programa de Antropologia Social - havia me feito passar por todos os procedimentos éticos necessários, logo que cheguei.

Após alguns alinhamentos e esclarecimentos, bem como envios de todos os documentos necessários, marcamos um encontro na semana após a Conferência da Rede Global de Ecovilas. O encontro aconteceu nos Jardins Originais (*Original Gardens*), uma espécie de santuário natural, local sagrado para a comunidade, onde os fundadores iniciaram seus trabalhos com o cultivo de vegetais e os jardins que se tornaram tão famosos pelo mundo inteiro.

Eu estava sentada em um dos bancos de pedra, tentando conectar o tablet na rede para acessar meu e-mail e conferir se eu havia entendido bem o local do encontro. Já eram dez minutos passados das quatro e as pessoas

sempre são extremamente pontuais – eu mesma já estava adquirindo o jeito britânico de me relacionar com o tempo. Dora surgiu por detrás de um jardim de flores, através de um estreito caminho de pedras no chão. Cabelos longos e loiros, olhos verdes e altura mais ou menos como a minha, acerca de 1,60m. Original da África do Sul, já estava na Fundação há 12 anos, naquele momento coordenando o *College*. Ela se aproximou sorrindo e desculpou-se pela demora. Conta que a outra coordenadora do *College*, que também estava no circuito de e-mails enviados por mim, havia dito que eu a encontraria no *Community Center* (CC). Peço desculpas pelo mal entendido e ela diz que não tem problema que a comunicação é assim mesmo, repleta de falhas. Nesta oportunidade, após conversarmos sobre meu interesse de pesquisa, ela me explicou as taxas, as condições e o procedimento que eu deveria realizar para tornar-me pesquisadora dentro de Findhorn.

Dora contou que existiam muitas formas de entrar na comunidade: pela porta principal (faz um grande arco com as mãos), pela janela, por baixo da porta lateral etc. Entretanto, diz que estar “endossada” pelo *College* (*endorsed*, como ela insiste que eu me apresente para as pessoas tão logo formalize minha situação) é “entrar pela porta da frente”. Isso implica, ela me explica, ter mais livre acesso a toda a informação, porque a comunidade também se sente mais segura. Diz que tem sido um trabalho gradual este de abrir as portas, que o interesse de pesquisas em Findhorn tem crescido significativamente nos últimos anos. Relata que o *College* quer dar apoio para essas pessoas, facilitando a interface entre pesquisadores e comunidades, mas que ainda existe muita resistência por parte de algumas pessoas na comunidade.

A vontade de ajudar os pesquisadores, ela acrescentou, vem do entendimento de que cada vez que alguém se faz alguma pergunta (algum cientista, por exemplo) é porque o mundo inteiro precisa daquela resposta. Talvez esta compreensão tenha facilitado minha inserção na comunidade. Esta declaração de Dora levou-me a pensar sobre a relação entre o macrocosmo e o microcosmo – em que cada sujeito carrega consigo uma necessidade que é do todo – mas também em relações sistêmico-complexas entre a parte e o todo, no momento em que alguém pode ser portador ou porta-voz de um conteúdo emergente no planeta em um determinado tempo-espço.

Dora me explica pacientemente que dizer ser “endossado” é bom, porque a comunidade saberia que o *College* estaria cuidando da minha entrada na ecovila, de que minha proposta de pesquisa não viria a “destruir o trabalho que a comunidade vem buscando fazer”... afirma que isso aconteceu muitas vezes no passado, que as pessoas estavam por ali, ficavam um tempo, alguns meses e, de repente, saíam afirmando coisas que não eram reais com relação à comunidade, tentando “destruir o trabalho que as pessoas estão fazendo ali”.

Por esse motivo, ela colocou como uma condição que as pesquisadoras do *College* também possam participar da pesquisa. Ela justifica que foi por isso que pedira para que eu enviasse todos aqueles documentos. E, depois disso, pediu que eu o fizesse novamente, utilizando desta vez, a plataforma do site do *College*. Dora me orientou a preencher um formulário, pagar uma taxa para ser pesquisadora endossada pelo *College* e, com isso, também poder contar com o apoio do *College* e com as suas supervisões. A partir daquilo feito, eu me tornaria uma “Pesquisadora Independente” no *College* e faria todos os programas através deles. Eu daria prioridade para os Programas conhecidos como “*Findhorn Essentials*”, aqueles que são centrais para quem deseja conhecer a comunidade, aprender por imersão e tornar-se membro da Fundação. Este caminho é constituído pela “Semana de Experiência” (*Experience Week*), um segundo curso de uma semana, podendo ser “Prática Espiritual” (*Spiritual Practice*) ou ainda “Estar em Comunidade” (*Being in Community*), a terceira imersão é mais longa, podendo durar de um a três meses – chama-se LCG (*Living in Community Guest*), momento em que o aspirante passa a dar suporte à vida da comunidade, engajando-se nos departamentos de serviços¹⁹; e, por fim, o último estágio é o do aprendiz – LEAP (*Living Essentials Apprentice Programme*), em que o engajamento nos departamentos é ainda mais intenso, no sentido de ocupar posições de focalização, auxiliando a comunidade a “prover os fundamentos da comunidade para os visitantes e hóspedes, enquanto engajando-se em seu próprio desenvolvimento pessoal e espiritual, aprendendo a viver a espiritualidade no

¹⁹ O serviço e as atividades da comunidade são distribuídos em Departamentos. Os departamentos disponíveis para a participação dos aprendizes são: as cozinhas, os jardins, o cuidado da casa (*homecare*) e manutenção (nos dois campi da comunidade), Sala de Jantar em *Cluny Hill* e as hortas de *Cullerne*, junto ao *Park*.

cotidiano”. Para se candidatar ao LEAP é necessário ter feito os três meses de LCG (www.findhorn.org). Meus registros de participação nos programas citados foi complementado por pesquisa nos *websites* da Fundação Findhorn e organizações relacionadas, pesquisa em documentos como fluxograma, relatório anual, valores comuns, nos livros publicados pela Findhorn Press (aqueles que foram sendo referenciados por meus interlocutores ao longo de nossas conversas e, por fim, entrevistas com 28 moradores da comunidade).

Até aquele momento da conversa, estávamos em pé, uma de frente para a outra. De repente, Dora começa a andar em círculos em volta de mim, enquanto se alonga e movimenta seu corpo, “para dar movimento à conversa”, porque sente que está me “ancorando” muito, diagnosticou que estávamos “precisando de um pouco de movimento”. Então eu também faço giros lentos, sem sair do lugar (ao redor do meu eixo), acompanhando os movimentos de Dora, orbitando ao meu redor enquanto conversávamos. Dora me mostrava naquele momento uma conexão íntima com o seu corpo e a relação de seu corpo com o entorno, ao perceber uma necessidade de movimento em nossa conversa que se expressou através do movimento do seu corpo.

Compartilho com Dora, que também é uma pesquisadora (naquela época estava terminando de escrever sua segunda dissertação de mestrado), minha sensação de que, por um lado, percebia que as formalidades auxiliavam a clarear as informações e acordos, dando segurança para a comunidade e para mim. Por outro lado, poderiam gerar um afastamento, quando me colocasse de antemão como uma “pesquisadora”. Perguntei a ela o que ela pensava sobre isso. Ela me respondeu que a melhor forma de superar este distanciamento gerado seria “dando-se a conhecer”. Segui o conselho.

Já havia sentido que na comunidade os transeuntes desconhecidos não eram muito bem-vindos. Selton e Steve, dois rapazes que conheci na Conferência da GEN e que resolveram ficar mais tempo na comunidade sem estarem associados a nenhum programa, também sentiam que eram como que corpos estranhos naquele espaço. Eu também tinha a sensação de que não podia circular livremente pela comunidade. Havia sempre alguém para perguntar quem eu era e o que estava fazendo ali (ainda que de forma muito amigável, não deixavam de provocar a sensação de que estivera sendo

observada ou vigiada). Em uma das reuniões dos voluntários da Conferência da GEN, uma moradora antiga de Findhorn comentou que existe um grupo de vigias da comunidade, à paisana, para quem poderíamos pedir ajuda em caso de necessidade. Ela relata casos de surto de pessoas, atribuindo ao lugar um campo energético particular, muito intenso, que para algumas pessoas era excessivo, conduzindo ao surto. Talvez por isso, pessoas que circulam livremente pela comunidade pareçam não ser muito bem-vindas.

Tomei o conselho de Dora quanto ao dar-me a conhecer e, espontaneamente, fui me engajando nas atividades propostas pelos Programas – aqueles indicados para quem deseja tornar-se membro da Fundação. Neste caminhar, não segui propriamente sujeitos, tomando-os como entidades coerentes, mas segui práticas, modos de viver incorporados pelos sujeitos no campo, enquanto aprendia com eles (sujeitos humanos e não humanos). Segui, em minha itinerância de pesquisadora-aprendiz ou aprendiz-pesquisadora, todas as práticas possíveis e legitimadas em um determinado tempo-espço. Segui as práticas e materialidades que, presentes na vida cotidiana, produzem ambientes, atmosferas e sujeitos. Inicialmente optei por uma atitude de deriva... nada de específico *a priori*, senão buscar captar, com uma atenção flutuante, fragmentos que me afetassem e dissessem sobre o caminho que faz as pessoas se tornarem o que são, naquele local. À deriva eu estava, mas escutando e observando atentamente, não uma observação de quem esta fora, mas uma imersão intensa do viver e aprender com.

Ainda que limitada pelas políticas de financiamento na área da Educação, que não consideram o trabalho de campo como uma prioridade no curso da pesquisa, busquei, como compromisso pessoal, adequar, dentro do possível, essa ética de pesquisa com os requisitos esperados pelas agências fomentadoras com relação ao cronograma de pesquisa.

Em minha mala levei Merleau-Ponty (1971), Bateson (1972;1986; 2006), Jean Lave (2011; 2013) e Etienne Wenger (1998; 2003), Trevor Marchand, Tim Ingold e, através dele, James Gibson. Em comum a eles a tradição fenomenológica e a convicção de que a aprendizagem é uma dimensão de toda a prática social, de que é o processo que nos constitui enquanto seres

(dimensão ontológica), através de processos de coparticipação e emerge de uma relação mente-corpo-ambiente como instâncias indissociáveis. Na inserção em campo, como aprendiz, me pus em estado de abertura, observação atenta e às vezes furtiva²⁰, escuta interessada ou participação intencional²¹, engajamento mental-corporal nos fazeres cotidianos, para aprender com meus interlocutores, com suas práticas. Esta tese é, portanto, uma emergência, um encontro. Não é uma tese sobre mim, tampouco sobre as pessoas que eu encontrei durante a pesquisa, é mais sobre algo que está entre, como a realidade o é para a fenomenologia, algo que acontece no interjogo entre coisas, corpos, ambientes a partir do qual se tornam o que são.

A partir da leitura que Barbosa Neto (2012) faz de Bastide, a respeito da relação do pesquisador com seu campo, em que se entra pouco a pouco, em uma condição análoga ao do iniciado, encontrei o modo de expressar a sensação de cuidado diante de um caminhar em uma corda bamba, não estando completamente de um lado e nem de outro. Por exemplo, enquanto o processo de iniciação em Findhorn me conduzia ao treinamento de calar a mente, o processo de iniciação na academia me exigia estimulá-la. Neste jogo de tensões, o texto expressa os limites, tanto da linguagem sobre a experiência quanto dos jogos nas relações estabelecidas. Dito isso, que todo possível mérito seja dado aos mestres que encontrei pelo caminho e toda a remissão ou arbitrariedade seja vista como incapacidade autoral minha de expressar em palavras a experiência vivida. Este texto é o efeito de todas essas ressonâncias em diálogo, através de mim, um diálogo que segue vibrante e ressoante, em transformação e transformando a mim, mesmo depois da escrita.

Na construção deste texto utilizei o pronome pessoal ora na primeira pessoa do singular, ora do plural e, ainda, em terceira pessoa, buscando com isso incluir na escrita todas as vozes que compõem este texto, além de seus

²⁰ O conceito de aprendizagem furtiva, presente nos escritos de Pierrot (2015) e Medaets (2015 citada por Pierrot, 2015) acontece quando aquele que é observado não tem intenção de ensinar e quando o aprendiz aprende à revelia, ou apesar do *expert*. Trata-se de um movimento em que o aprendiz é capaz de aprender sobre o segredo que lhe é negado, o que não é dito ou mostrado.

²¹ Com estes termos as autoras colocam foco sobre a observação “como um aspecto da participação”. Assim, o termo participação intencional (*intente participation*) refere-se a uma observação interessada no processo de engajamento em uma atividade. Neste sentido, a “observação” inclui ambos assistir e escutar (ROGOFF; PARADISE; ARAUZ; CORREA-CHÁVEZ; ANGELILLO; 2003, p. 178).

diferentes momentos, de aproximação e afastamento. Esta opção revela uma multidimensionalidade em mim – em um trânsito de estranhamentos e entranhamentos, distâncias e aproximações, compreendi a necessidade que Fernando Pessoa tinha de Alberto Caeiro, Álvaro de Campos, Ricardo Reis... Quando emaranhada nas linhas do movimento alternativo, estranhava a pesquisadora, o lugar da academia, com suas durezas, estruturas, normatividades e burocracias auto-referentes. Quando emaranhada nas linhas da academia, estranhava o nomadismo alternativo, o desapego ao “conhecimento científico” e a radical inclinação à experimentação.

Este texto mesmo constitui-se como uma trama, uma malha, tecido em muitas linhas, cuja entrada pode se dar a partir de qualquer um deles. Alguns trechos desta tese foram previamente publicados ao longo da realização da pesquisa²². Dispomos na sequência as linhas que o constituem. Na linha 1 buscamos um breve resgate histórico da Educação Ambiental em seus desafios e uma explanação sobre as teorias da aprendizagem social, colocando em foco a aprendizagem situada, comunidades de prática e educação da atenção, trazendo contribuições da obra de Tim Ingold, Jean Lave e Etienne Wenger - ponto de partida da pesquisa. Na linha 2, apresentamos as comunidades estudadas, relacionando-as à emergência do fenômeno das ecovilas aos movimentos de contracultura – Movimento Alternativo, Ecológico e New Age. Na linha 3, partindo da noção de comunidades de prática, buscamos abordar o caminho de tornar-se um membro da comunidade, a partir das narrativas de seus participantes e os sentidos construídos na experiência cotidiana. Na linha 4, as diferenças de perspectiva sobre os processos de cocriação nas duas ecovilas são abordados, evidenciando o uso de uma gramática comum, mas a diversidade de sentidos produzida em diferentes contextos para diferentes sujeitos e os processos de aprendizagem como diferentes processos de orientação da atenção. Na linha 5, apresentamos a dimensão da aprendizagem nos rituais incorporados pelas práticas espirituais-ecológicas. E, por fim, apresentamos as considerações finais deste trabalho.

²²COMUNELLO, 2014, COMUNELLO; CARVALHO, 2015, COMUNELLO, 2015, COMUNELLO, 2015a.

REFERÊNCIAS

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues. **A Máquina do Mundo**: variações sobre o politeísmo em coletivos afro-brasileiros. Tese de Doutorado apresentada no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Márcio Goldman. Rio de Janeiro, 2012.

BATESON, Gregory. **Steps to na Ecology of mind**: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. San Francisco: Chandler Pub. Co., 1972.

_____. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **Una unidad sagrada**: passos ulteriores hacia una ecologia de la mente. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.

BITTERBIER, Solange. Ação e duração: a visão bergsoniana da liberdade. In: **Anais do VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar**. São Carlos: 2011.

BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A., HERMANN, Nadja. **Percursos Hermenêuticos e Políticos** – homenagem a Hans-Georg Flickinger. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

BUENFIL, Alberto. **Huehuecoyotl**: raíces al viento. Morelos: Servicios Graficos de Morelos, 2012.

CARAVITA, Rodrigo Iamarino. **“Somos todos um”**: vida e imanência no movimento comunitário alternativo. 2012. 232 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. L'éducation environnementale comme éducation morale. In: PIERROT, Alain, CARVALHO, Isabel, MEDAETS, Chantal (Org.). **Domination et apprentissage**: anthropologie des formes de la transmission culturelle. Paris: Hermann, no prelo. p. 147-154.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura, FARIAS, Carmen Roselaine, PEREIRA, Marcos Villela. A missão "ecocivilizatória" e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. **Revista Ambiente & Sociedade**. São Paulo, n.2, vol.14, Jul.-Dez., 2011. ISSN 1414-753X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2011000200004>

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura, STEIL, Carlos Alberto. **A Sacralização da Natureza e a Naturalização do Sagrado**: aportes teóricos para a compreensão dos entrecruzamentos entre saúde, ecologia e espiritualidade. *Ambiente e Sociedade*. Campinas, v. XI, n.2, jul./dez. 2008.

_____. *O habitus ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental*. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, N. 34. Set./dez., 2009.

COMUNELLO, Luciele. **Redes em (co)operação e sustentabilidade**: estratégias e desafios na produção da vida na cidade. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

_____. Educação ambiental e religiosidade New Age em ecovilas. In: II Seminário SobreNaturezas, 2, 2014, Porto Alegre. **Anais do II Seminário SobreNaturezas**, FACED, PUCRS, 2014. p. 66-77.

_____. Educação ambiental em ecovilas: uma etnografia sobre aprendizagem. **Ambientalmente Sustentável**. v.2, p.1759-1780, 2015.

_____. Gaia. In: GOOREN, H. P. (Ed.). **Encyclopedia of Latin American Religions**. USA: Springer International Publishing. 2015a. DOI 10.1007/978-3-319-08956-0_37-1. (p. 1-5)

COMUNELLO, Luciele, CARVALHO, Isabel. Ecovilas, aprendizagens, espiritualidade e ecologia. **Avá**, v.27, p.81-99, 2015.

COOLE, Diana, FROST, Samantha. **New Materialisms**: ontology, agency and politics. Durham: Duke University Press, 2010.

D'AMATO, Claudio, TORRES, João P.M., MALM, Olaf. DDT (Dicloro Difenil Tricloroetano): toxicidade e contaminação ambiental - uma revisão. **Química Nova**, vol.25, no.6, São Paulo. Nov./ dec. 2002.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422002000600017>

D'ANDREA, Anthony. **O self perfeito e a Nova Era**: individualismo e reflexividade em religiosidades pós-tradicionais. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Global Nomads**: Techno and New Age as Transnational Countercultures in Ibiza and Goa. New York: Routledge, 2009. 264p.

DE LA TORRE CASTELLANOS, Renée. **Religiosidades nômadas**: creencias y prácticas heterodoxas em Guadalajara. Mexico: Ciesas, 2012.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ELGIN, Duane. **Voluntary Simplicity**: toward a way of life that is outwardly simple and inwardly rich. Chicago: Quill, 1993.

FAVRE-SAADA, Jeanne. 2005. "Ser afetado". **Cadernos de Campo**. n.13, 2005. p.155-161.

FERRY, Luc; GAUCHET, Marcel. **Depois da Religião**: o que será do homem depois que a religião deixar de ditar a lei? Rio de Janeiro: Difel, 2008.

FLICKINGER, Hans Georg. O Estado secular e sua base autolegitimadora. **IHU Online - Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, v.426, p.1-1, Setembro 2013. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5136-hans-georg-flickinger>. Acesso em: mar., 2017.

HOLMGREN, David. **Permacultura**: princípios e caminhos além da sustentabilidade. Porto Alegre: Via Sapiens, 2013.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.

_____. Culture, Perception and Cognition. In: HAWORTH, John. **Psychological Research**: innovative methods and strategies. London: Routledge, 2006.

_____. Rethinking the animate, re-animating thought. **Ethnos: Journal of Anthropology**. Londres, p. 9-20, 2006a.

_____. Tres em uno: como resolver las distinciones entre mente, cuerpo y cultura. In: SÁNCHEZ-CRIADO, Tomás. **Tecnogénesis**: la construcción técnica de las ecologías humanas. Vol.2. Madri: AIBR, 2008.

_____. Pare, olhe, escute – um prefácio. **Revista Ponto Urbe**. Ano 2. São Paulo. Jul. 2008a.

_____. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Revista Educação**. v.33, n.1, Porto Alegre. jan./abr.2010.

_____. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 18, n. 37, jan./jun., 2012.

_____. Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. In: **Conferencia pronunciada en la Universidad Nacional de General San Martín**. Instituto de Altos Estudios Sociales, Buenos Aires, Argentina. 25 de octubre, 2012a.

_____. Caminhando com dragões: e direção ao lado selvagem. In: STEIL, Carlos, CARVALHO, Isabel. **Cultura, Percepção e ambiente**: diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012b.

_____. **Making**. 2013

_____. **Redrawing Anthropology: materials, movements, lines**. London: Ashgate, 2013a.

_____. That's enough about ethnography! **Hau, Journal of Ethnographic Theory**. vol. 4, n. 1, p. 383–395, 2014.

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change. **Climate Change 2014 – Synthesis Report**. 2014. Disponível em: https://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/syr/AR5_SYR_FINAL_All_Topics.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2016.

IUCN – International Union for Conservation of Nature. **Themes**. 2015. Disponível em: <https://www.iucn.org/theme>. Acesso em outubro de 2016.

JACKSON, Hildur, SVENSSON, Karen. **Ecovillage Living: restoring the Earth and Her people**. Totnes: Green Books, 2002.

JONAS, Hans. **El principio responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica**. Barcelona: Editorial Herder, 1995.

JOUBERT, Kosha, DREGGER, Leila. **Ecovillage: 1001 modos de curar o planeta**. Devon: Triarchy Press, 2015.

LAVE, Jean. **Apprenticeship in critical ethnographic practice**. London: University of Chicago Press, 2011.

_____. A prática da aprendizagem. In: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LAVE, Jean, WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MAFRA, Clara; BONET, Octávio; VELHO, Otávio; PRADO, Rosane. A antropologia como participante de uma grande conversa para moldar o mundo. Entrevista com Tim Ingold. **Sociologia e Antropologia**. Rio de Janeiro, v. 4, out. 2014.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **O Brasil da Nova Era**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 15, n. 32, jul./dez., 2009.

MARCHAND, Trevor. **Making Knowledge: explorations of the indissoluble relation between mind, body and environment**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

MARCUS, George. **Ethnography through thick and thin**. Chichester: Princeton University, 1998.

MATURANA, Humberto, VARELLA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001. 283 p.

MEDAETS, Chantal. “ Tu garante? ” reflexões sobre a infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do baixo-tapajós. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Diversidades, Desigualdades. Ondina, UFBA, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o espírito**. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1969.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIERROT, Alain. Aprendizagem e representação. Os antropólogos e as aprendizagens. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 49-80, jul./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200004>

PRIGOGINE, Ilya, STENGERS, Isabelle. **A Nova Aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Universidade de Brasília, 1984. 248p.

ROGOFF, Barbara, PARADISE, Ruth, ARAUZ, Rebeca Mejía, CORREA-CHÁVEZ, Maricela, ANGELILLO, Cathy. Firsthand learning through intent participation. **Annual Review of Psychology**. Ano 54, 2003. p. 175-203. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145118

STEIL, Carlos, CARVALHO, Isabel. Epistemologias Ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**. Vol. 20, n.1, Rio de Janeiro. 2014.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.