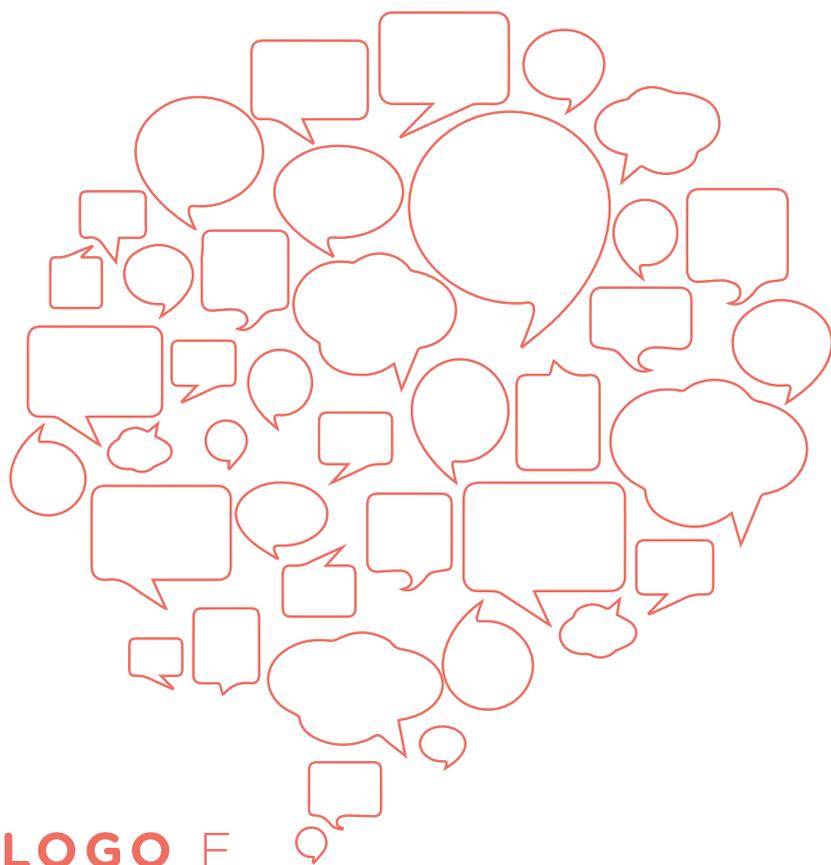


# DIÁLOGO E TRANSIÇÃO EDUCADORA PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS

## **Organizadores**

Rafael de Araujo Arosa Monteiro  
Marcos Sorrentino  
Pedro Roberto Jacobi





**DIÁLOGO E  
TRANSIÇÃO  
EDUCADORA  
PARA SOCIEDADES  
SUSTENTÁVEIS**



*(organizadores)*

Rafael de Araujo Arosa Monteiro

Marcos Sorrentino

Pedro Roberto Jacobi

# **DIÁLOGO E TRANSIÇÃO EDUCADORA PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS**



**São Paulo**

2020

## Organizadores

Rafael de Araujo Arosa Monteiro  
Marcos Sorrentino  
Pedro Roberto Jacobi

As ideias apresentadas nos artigos são de  
inteira responsabilidade de seus respectivos  
autores, não representando, necessaria-  
mente, a visão dos organizadores.

## Revisão de Originais

Giovana Andrade

Attribution-NvonCommercial 4.0  
International (CC BY-NC 4.0)

## Capa, Projeto Gráfico e Editoração

Igor Matheus Santana Chaves



---

D536 Diálogo e transição educadora para sociedades sustentáveis. [Recurso eletrônico] / orga-  
nizadores : Rafael de Araujo Arosa Monteiro, Marcos Sorrentino, Pedro Roberto Jacobi. São Paulo:  
IEE-USP : Editora Na Raiz, 2020.

261p.: il., 30 cm.

ISBN 978-65-88109-03-8

DOI 10.11606/9786588109038

1. Educação ambiental. 2. Sustentabilidade. 3. Desenvolvimento sustentável. I. Monteiro,  
Rafael de Araujo . II. Sorrentino, Marcos. III. Jacobi, Pedro Roberto. IV. Título

CDU 37:502

---

Elaborado por Maria Penha da Silva Oliveira CRB-8/6961

## Editora Na Raiz

Editor-Chefe: Prof. Dr. Valdir Lamim-Guedes

## Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexandre Marcelo Bueno (Universidade Presbiteriana Mackenzie) | Profa. Dra. Annie Gisele Fer-  
nandes (USP) | Prof. Dr. Antônio Manuel Ferreira (Universidade de Aveiro, Portugal) | Prof. Dr. Carlos Junior  
Gontijo Rosa (USP) | Profa. Dra. Deborah Santos Prado (Centro Universitário Senac) | Prof. Dr. Fábio Augus-  
to Rodrigues e Silva (UFOP) | Prof. Dr. Felipe W. Amorim (Unesp) | Profa. Dra. Flavia Maria Corradin (USP)  
| Prof. Dr. Francisco Secaf Alves Silveira (Universidade Anhembi Morumbi) | Prof. Dr. Horácio Costa (USP)  
| Prof. Dr. Javier Collado Ruano (Universidad Nacional de Educación, Equador) | Prof. Dr. José Augusto  
Cardoso Bernardes (Universidade de Coimbra, Portugal) | Prof. Dr. Marcos Paulo Gomes Mol (Fundação  
Ezequiel Dias) | Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi (USP) | Prof. Dr. Renato Arnaldo Tagnin (Faculdades Oswaldo  
Cruz) | Profa. Dra. Suzana Ursi (USP) | Profa. Dra. Yasmine Antonini (UFOP).

Contatos: <https://editoranaraiz.wordpress.com> / [lamimguedes@gmail.com](mailto:lamimguedes@gmail.com)

## IEE-USP - Instituto de Energia e Ambiente da Universidade de São Paulo

Diretor: Prof. Dr. Roberto Zilles

Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 1289, Cid. Universitária CEP - Butantã - São Paulo SP

CEP: 05508-010

[www.iee.usp.br](http://www.iee.usp.br)

## AGRADECIMENTOS

A realização deste livro não seria possível sem o importante apoio da Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental, vinculado a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo; e o apoio editorial do Instituto de Energia e Ambiente da Universidade de São Paulo. Além disso, agradecemos ao Carlos Rodrigues Brandão pela sua valiosa contribuição à obra e a todas e todos os autores que se dedicaram e colaboraram com o aprofundamento dos conhecimentos sobre diálogo.





	Apresentação <b>Rafael de Araujo Arosa Monteiro, Marcos Sorrentino e Pedro Roberto Jacobi</b>	08
	Prefácio <b>Carlos Rodrigues Brandão</b>	13
<b>1</b>	<b><i>Teorias e Métodos</i></b>	
	O diálogo em Martin Buber <b>Maria Angelica de Melo Rente</b>	25
	O diálogo em Mikhail Bakhtin <b>Francismar Formentão</b>	35
	O diálogo em Hans-Georg Gadamer <b>João Paulo Grava e Caroline Garpelli Barbosa</b>	42
	O diálogo em David Bohm <b>Daniel Fonseca de Andrade e Rafael de Araujo Arosa Monteiro</b>	54
	O diálogo em William Isaacs <b>Rafael de Araujo Arosa Monteiro e Daniel Fonseca de Andrade</b>	63
	O diálogo em Paulo Freire <b>Sheila Ceccon</b>	75
<b>2</b>	<b><i>O Diálogo na Interface Educação e Ambiente</i></b>	
	Diálogo, educação ambiental e a política do cotidiano <b>Ana Carolina Teixeira Gonsalez, Gabriela Santos Tibúrcio, Giuliana do Vale Milani, Maria Luísa Branco Soares, Nathália de Toledo Moura Marques, Priscila Col Del Nero e Rafael de Araujo Arosa Monteiro</b>	89
	Método Oca: diálogo como princípio na formação de educadoras e educadores ambientais <b>Simone Portugal e Marcos Sorrentino</b>	98

	Educação Ambiental Dialógica: Contributos de Paulo Freire para o campo da EA <b>João B. A. Figueiredo</b>	<b>108</b>
	Fundamentos de uma educação ambiental dialógico-crítica <b>Amadeu Logarezzi</b>	<b>121</b>
	Educação Ambiental Dialógica: uma proposta a partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire <b>Rafael de Araujo Arosa Monteiro e Marcos Sorrentino</b>	<b>135</b>
<b>3</b>	<b><i>Pesquisas e Experiências</i></b>	
	Educação ambiental com pescadoras/es tradicionais no pantanal de MT: uma pesquisa dialógico-crítica <b>Silvano Carmo de Souza, Amadeu Logarezzi, Claudia Sala de Pinho e Rogério Costa</b>	<b>147</b>
	Possibilidade e obstáculos para uma educação ambiental dialógico-crítica de pessoas jovens e adultas <b>Flávia Fina Franco e Amadeu Logarezzi</b>	<b>160</b>
	Pesquisa-ação na implementação de uma horta comunitária: dialogicidade e sustentabilidade na periferia de Guarulhos <b>Simone Omori Honda e Leandro Luiz Giatti</b>	<b>173</b>

A aprendizagem social como prática dialógica: o caso da recuperação socioambiental do Arroio Taquara, em Porto Alegre  
**Daniele Tubino Pante de Souza, Pedro Roberto Jacobi e Arjen Wals** **185**

Aprendizagem social e diálogo: experiência de criação de Polos de Educação Ambiental em dois Parques Municipais na cidade de São Paulo  
**Renata Ferraz de Toledo, Tatiana Matuk, Mara Adriana Coradello e Nilton Moraes** **197**

Diálogo e Educação Ambiental: conflitos entre conservação marinha e pesca  
**Rafael de Araujo Arosa Monteiro e Marcos Sorrentino** **211**

Diálogo e formação de jovens ambientalistas: uma experiência do Coletivo Jovem Albatroz  
**Rafael de Araujo Arosa Monteiro e Victor Vasques Ribeiro** **222**

O diálogo como pressuposto do trabalho cotidiano: a atuação da equipe pedagógica da Especialização Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis  
**Vivian Battaini, Érica Speglich, Rachel Andriollo Trovarelli, Bianca Avancini, Karine Faleiros e Marcos Sorrentino** **235**

Diálogo e Transformação: a Experiência do FunBEA  
**Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FunBEA)** **242**

**Autores** **252**

# APRESENTAÇÃO

O diálogo é um dos assuntos de maior relevância no momento atual, tanto no nosso país quanto ao redor do mundo, uma vez que navegamos por tempos de incompreensão generalizada e polarização. A dificuldade de nos conectarmos com o diferente e de colaborar com a diversidade são alguns dos grandes desafios para vencer todas as crises postas e, então, rumarmos juntas e juntos em direção às sociedades sustentáveis.

Frente a incertezas sistêmicas, valores controvertidos, fatos incertos, situações de elevados conflitos de interesses e o caráter emergente e iminente de pandemias como a que está deflagrada no momento da publicação deste livro (COVID-19), torna-se evidente a relevância de uma cultura pautada por um incremento de práticas que fortaleçam o diálogo.

Coloca-se a importância de processos que promovam a continuada desconstrução e reconstrução de dinâmicas que avancem na direção da mudança de padrões de pensamento, para ampliar e criar espaços que fortaleçam a confiança e a empatia, e que permitam às pessoas ampliarem sua visão de mundo e escutarem mais os outros. Nesse sentido, o incentivo e apoio à aprendizagem do diálogo são de grande relevância. A educação possui um papel central em auxiliar a reaprender essa arte perdida, como diriam David Bohm e William Isaacs.

Nesta obra desejamos contribuir com o aprofundamento das teorias e métodos do diálogo na interface entre educação e ambiente, possibilitando àquelas(es) que trabalham com a educação e com a educação ambiental maior clareza conceitual e metodológica sobre o assunto para facilitar a incorporação dos princípios dialógicos nas práticas educadoras cotidianas, bem como ter meios para avaliá-las constantemente e readequar os rumos quando necessário.

O livro está dividido em três partes. A Parte I, intitulada *Teoria e Métodos*, é composta por uma série de seis artigos que apresentam de forma sucinta as principais ideias sobre o diálogo de alguns im-

portantes pensadores. A Parte II, intitulada *O diálogo na interface Educação e Ambiente*, é composta por artigos que apresentam concepções teóricas e metodológicas de Educação Ambiental que trazem explicitamente o diálogo como princípio base. Por fim, a Parte III, *Pesquisas e Experiências*, é composta por pesquisas que tiveram o diálogo como objeto de análise ou como princípio teórico-metodológico e por relatos de experiências dialógicas no campo da educação ambiental.

A seguir, enunciamos uma breve sinopse de cada artigo presente neste livro.

A Parte I inicia com o artigo *O diálogo em Martin Buber*, de Maria Angelica Rente, em que apresenta a concepção de diálogo desse importante pensador austríaco, ressaltando o caráter ontológico da relação como aquilo que nos constitui enquanto seres humanos e as duas formas pelas quais tal relação pode se dar, caracterizadas por duas atitudes: Eu-Tu e Eu-Isso.

Em *O diálogo em Mikhail Bakhtin*, de Francismar Formentão, traz a concepção de diálogo do filósofo russo, o qual defende que a existência humana está condicionada pela relação com o Outro, ressaltando a diversidade de discursos sócio-históricos que nos atravessam a todos e nos quais diferentes entonações e sistemas de valores provenientes das mais variadas visões de mundo se encontram.

O artigo *O diálogo em Hans-Georg Gadamer*, de João Paulo Grava e Caroline Garpelli Barbosa, apresenta as ideias do filósofo alemão, resgatando os pressupostos filosóficos que o orientaram na construção do seu pensamento até chegar à sua compreensão de diálogo como um estar em meio à linguagem, aberto à alteridade, disposto a colocar a si mesmo em jogo num encontro que deixa “uma marca”.

Em *O diálogo em David Bohm*, de Daniel Fonseca de Andrade e Rafael de Araujo Arosa Monteiro, as ideias do físico norte-americano sobre os princípios teóricos do diálogo são apresentadas e discutidas, bem como sua operacionalização, estimulando a transformação da forma de organização do pensamento ocidental moderno para um pensamento coerente.

O artigo *O diálogo em William Isaacs*, de Rafael de Araujo Arosa Monteiro e Daniel Fonseca de Andrade, elucida a teoria operacional

do diálogo, composta por uma série de ações a serem desenvolvidos nos âmbitos individual, interpessoal e grupal, apresentadas pelo autor norte-americano e discípulo de David Bohm.

O *diálogo em Paulo Freire*, de Sheila Ceccon, evidencia as principais ideias sobre o diálogo desse importante educador brasileiro, a partir de princípios como amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensar crítico, bem como aponta alguns exemplos da importância da prática dialógica no contexto educacional.

A Parte II do livro inicia com o artigo *Diálogo, educação ambiental e a política do cotidiano*, de Ana Carolina Gonzalez, Gabriela Tibúrcio, Giuliana Milani, Maria Luísa Soares, Nathália Marques, Priscila Col Del Nero e Rafael de Araujo Arosa Monteiro, discutindo a relevância do aprendizado do diálogo enquanto elemento fomentador do fazer política do cotidiano e propondo, por fim, quatro sugestões orientadoras de processos de educação ambiental que almejem a promoção da vivência dialógica.

Em *Método Oca: diálogo como princípio na formação de educadoras e educadores ambientais*, de Simone Portugal e Marcos Sorrentino, é apresentada a concepção de educação ambiental adotada pela Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, campus da Universidade de São Paulo (Esalq/USP) em Piracicaba. Nela o diálogo se apresenta como um de seus pilares centrais para a formação de educadoras(es) ambientais comprometidos com a transição para sociedades sustentáveis.

O artigo *Educação Ambiental Dialógica: Contributos de Paulo Freire para o campo da EA*, de João Figueiredo, apresenta e discute a concepção de uma Educação Ambiental Dialógica, caracterizando seus princípios fundamentais, tendo como uma das principais inspirações teóricas as contribuições do educador Paulo Freire.

*Fundamentos de uma educação ambiental dialógico-crítica*, de Amadeu Logarezzi, oferece contribuições para a teoria da educação ambiental, defendendo a relevância de uma abordagem dialógico-crítica e discutindo a radicalidade desse adjetivo aparentemente duplo, baseando-se, principalmente, nas ideias de Paulo Freire.

O artigo *Educação Ambiental Dialógica: uma proposta a partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire*, de Rafael

de Araujo Arosa Monteiro e Marcos Sorrentino, apresenta os princípios teóricos e metodológicos a serem adotados na condução de processos de educação ambiental que se pretendem dialógicos, com base nas ideias dos quatro autores do diálogo mencionados no título.

A Parte III inicia com o artigo *Educação ambiental com pescadoras/es tradicionais no pantanal de MT: uma pesquisa dialógico-crítica*, de Silvano Souza, Amadeu Logarezzi, Claudia Pinho e Rogério Costa. Os autores apresentam uma pesquisa de educação ambiental na perspectiva dialógico-crítica realizada com o propósito de enfrentar, com base nos princípios teórico-metodológicos do diálogo propostos por Freire, Habermas e Flecha, os desafios cotidianos de uma comunidade de pescadoras/es tradicionais pantaneiras.

O artigo *Possibilidade e obstáculos para uma educação ambiental dialógico-crítica de pessoas jovens e adultas*, de Flávia Fina Franco e Amadeu Logarezzi, apresenta uma pesquisa que objetivou discutir as potencialidade e obstáculos na relação entre a educação de jovens e adultas e a educação ambiental, a partir dos preceitos do diálogo e da criticidade embasados, em grande medida, nas ideias de Paulo Freire.

Em *Pesquisa-ação na implementação de uma horta comunitária: dialogicidade e sustentabilidade na periferia de Guarulhos*, de Simone Honda e Leandro Giatti, é apresentada uma pesquisa em que o diálogo foi adotado como princípio metodológico, a partir de uma perspectiva freireana, utilizando mecanismos de feedback diretos e indiretos para estímulo da dialogicidade.

O artigo *A aprendizagem social como prática dialógica: o caso da recuperação socioambiental do Arroio Taquara, em Porto Alegre*, de Daniele Tubino Pante de Souza, Pedro Roberto Jacobi e Arjen Wals, apresenta e discute a presença do diálogo dentro de um processo de aprendizagem social vivenciado por integrantes de um Grupo de Trabalho para a recuperação socioambiental de um córrego degradado, o Arroio Taquara, na cidade de Porto Alegre.

*Aprendizagem social e diálogo: experiência de criação de Polos de Educação Ambiental em dois Parques Municipais na cidade de São Paulo*, de Renata Ferraz de Toledo, Tatiana Matuk, Mara Adriana Coradello e Nilton Moraes, descreve e discute um percurso metodológico utilizado na criação de Polos de Educação Ambiental em parques municipais, enquanto uma experiência de aprendizagem social

estimuladora do diálogo.

No artigo *Diálogo e Educação Ambiental: conflitos entre conservação marinha e pesca*, de Rafael de Araujo Arosa Monteiro e Marcos Sorrentino, são apresentados resultados de uma pesquisa que objetivou analisar a ocorrência do diálogo na relação entre uma organização não governamental de conservação marinha e pescadores artesanais marítimos em busca da transição para uma pesca responsável, utilizando perguntas-indicadoras a partir de uma síntese das ideias de David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire.

*Diálogo e formação de jovens ambientalistas: uma experiência do Coletivo Jovem Albatroz*, de Rafael de Araujo Arosa Monteiro e Victor Ribeiro, apresenta uma análise de como se deu o diálogo ao longo de um processo de formação promovido com jovens do Coletivo Jovem Albatroz, utilizando como referencial teórico as ideias de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire, a partir do qual foram construídas categorias de análise compostas por perguntas-indicadoras.

O artigo *O diálogo como pressuposto do trabalho cotidiano: a atuação da equipe pedagógica da Especialização Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis*, de Vivian Battaini, Érica Speglich, Rachel Andriollo Trovarelli, Bianca Avancini, Karine Faleiros e Marcos Sorrentino, traz uma análise reflexiva sobre o diálogo dentro das práticas cotidianas de trabalho da equipe pedagógica de uma especialização em educação ambiental.

Por fim, o artigo *Diálogo e Transformação: a Experiência do FunBEA – Fundo Brasileiro de Educação Ambiental*, de autoria coletiva e institucional, apresenta a experiência cotidiana da equipe executiva/pedagógica do Fundo em relação aos preceitos do diálogo. Para isso, apresentam e discutem a relação entre autogestão, confiança, escuta, humildade e outros princípios do diálogo.

**Boa leitura!**

Rafael de Araujo Arosa Monteiro, Marcos Sorrentino e Pedro Roberto Jacobi

## Prefácio

Carlos Rodrigues Brandão

### “Com zelo e carinho”

*Algumas palavras em diálogo  
com um livro a respeito do diálogo*

*Para te alcançar, Matéria, é preciso que, partindo do contato universal com tudo o que se move cá embaixo, sintamos pouco a pouco desvanecer entre nossas mãos as formas particulares de tudo o que seguramos, até que permaneçamos às voltas com a única essência de todas as circunstâncias e de todas as uniões.*

...

*Eleva-me para o alto, Matéria, pelo esforço, pela separação e pela morte – eleva-me lá onde, enfim, será possível abraçar castamente o Universo*

Pierre Teilhard de Chardin<sup>1</sup>.

É sobre o diálogo que este livro se constrói. Saibamos, tal como ousaram as pessoas que sonharam este livro-coletivo e escreveram os seus capítulos, estender aos seus limites mais extremos esta estranha palavra; e aquilo a que ela nos desafia: “diálogo”.

Estranho escrever um prefácio e ver um livro com uma tão ousada unidade diversificada, sendo editado em um ano em que ínfimos, minúsculos e microscópicos seres, os chamados coronavírus, causadores da COVID-19, nos deixam retidos em nossas casas e obrigam toda a humanidade a um “distanciamento social”. Um “estar-longe-dos-ou-tros” não mais lastimável do que os outros tantos distanciamentos, apartamentos e alheamentos que ao longo da história humana nós impusemos e seguimos impondo “aos que não são como nós”.

---

1 - Fragmentos de uma oração à matéria de O Hino do Universo publicado em português pela Editora Paulus, de São Paulo, em 1994.

E, então, talvez o sermos obrigados, por amor aos outros, a manter distantes deles os nossos corpos, nos convoque a pensarmos, na contracorrente do que estamos agora sendo obrigados a viver, com bem mais força do que em outros “tempos mais normais”. E não apenas por causa de um “vírus”, mas por causa da “vida” que vivemos. E por causa do que estamos fazendo conosco e com os outros seres da Vida, aqui, nesta amorosa, azul, resiliente e frágil nave-casa, a que alguns homens do passado remoto deram o nome de “Gaia”, que depois nós traduzimos como... “Terra”.

*Diálogo e transição educadora para sociedades sustentáveis* foi pensado a muitas mentes e foi escrito a várias mãos. Este livro, em suas três interativas partes, nos coloca diante da ousada proposta de uma educação ambiental dialógica. E ao longo do livro o diálogo é algo que dialoga com ele mesmo, e de um capítulo a outro salta da teoria sobre para as práticas através. E entre elas, a “prática da educação” é a porta de entrada e o caminho de saída.

Assim sendo, se quisermos dialogar com a própria palavra-geradora deste livro, poderemos estender as três palavras: “educação”-“ambiental”-“dialógica” a: o “diálogo na educação ambiental”; “a educação ambiental como diálogo”; “a educação ambiental em diálogo com outros saberes que não os nossos”; “uma educação ambiental estendida ao diálogo com outros seres da Vida na Terra”. Isto é, uma educação ambiental que, entre reflexa e pluri-reflexiva, nos aponte caminhos para deixarmos de nos dirigirmos entre-nós sobre os outros Seres-da-Vida e comecemos a aprender a nos pensar e agirmos com e em-nome dos outros Seres-da-Vida.

Algo impossível ou improvável? Não sei. Mas quero crer que não. E então recordo a fórmula inesquecível de Paulo Freire, desde as páginas de *Pedagogia do Oprimido*, quando justamente nos momentos mais escuros e aparentemente “sem saída” ele nos desafia a não deixarmos de crer no poder transformador do “inédito viável”.

Assim sendo, quero trazer aqui, seguindo o que fizeram várias autoras deste livro, o aporte do pensamento de algumas outras pessoas. Que elas desde este prefácio dialoguem com quem escreveu e com quem vai ler os capítulos deste livro essencial.

Lembro que já a epígrafe deste livro é uma prece de bênçãos que um sacerdote católico e também um paleontólogo dirige não ao deus em que crê, mas à matéria desde quem se acredita existir.

Em outra direção, um dos livros mais “cheios de vida”, e mais comoventes jamais escritos sobre a natureza, os seus seres e o que os humanos fizeram com eles e sobre eles, é também um dos talvez menos conhecidos e dialogados. Falo de *A Sand County Almanac*, de Aldo Leopold, um livro que em Portugal foi traduzido e lançado com o título: *Pensar como uma Montanha*<sup>2</sup>. Na parte final de seu livro Aldo Leopold escreve isto:

*Até agora todas as éticas se basearam em uma premissa: que o indivíduo é membro de uma comunidade de partes independentes. Os seus instintos incitam-no a competir pelo seu lugar nessa comunidade, mas a sua ética incita-o também a cooperar (talvez de modo a que possa existir um lugar pelo qual competir).*

*A ética da terra apenas larga os limites da comunidade por forma a incluir nela os solos, as águas, as plantas e os animais ou, coletivamente: a terra.*

...

*Em resumo, uma ética da terra altera a função do Homo sapiens, tornando-o de conquistador da comunidade da terra, em membro e cidadão pleno dela. Implica respeito pelos outros membros seus companheiros, e também respeito pela comunidade enquanto tal<sup>3</sup>.*

Sigamos adiante. E com um surpreendente e quase desconhecido depoimento de um antropólogo, talvez o mais conhecido e controvertido dos últimos cem anos. Quando no começo dos anos 80 do

---

2 - Aldo Leopoldo foi um guarda-parques norte-americano nascido em 1887. Deveria ser bastante mais conhecido e dialogado do que Henry Thoreau, a quem leu e de quem aprendeu. Chegou a ser professor de “gestão da caça” na Universidade de Wisconsin. Foi um dos fundadores, em 1935 da Sociedade para a Natureza Selvagem. Seu livro essencial foi publicado em Portugal pela Edições Sempre-Em-Pé, de Águas-Santas, em 2008.

3 - *Pensar como uma Montanha*, página 190. A edição original deste livro é de 1949. Aldo morreu cerca de um ano antes, fulminado por um ataque cardíaco, quando participava de um grupo que buscava apagar um incêndio florestal em uma área próxima à sua casa rural junto ao rio Wisconsin.

século passado Claude Lévi-Strauss foi convidado pelo Governo da França a repensar tópicos centrados na “liberdade”, presentes na Constituição Francesa, ele respondeu que pelo menos em teoria nada teria a acrescentar sobre ela.

Mas já que lhe foi dada a oportunidade de responder a uma questão tão essencial, Lévi-Strauss aproveitou de forma surpreendente o momento e devolveu aos que os consultavam uma pergunta. Ora, não teria chegado agora o momento de não apenas os franceses, mas toda a humanidade mudar radical e dialogicamente a própria maneira como nós, os seres humanos, nos concebemos e assinamos? E a partir daí, não seria este o momento de nos recolocarmos junto a todos os seres que conosco compartilham “aqui” o mistério da vida?

Se até agora nós nos definimos como “seres morais”, por oposição a todos os outros “seres da vida”, não terá chegado a hora de estendermos a compreensão de quem somos? E então aprendermos a nos definir como “seres da vida”, em conjunção com todos os outros seres, que entre as suas naturais peculiaridades por igual compartilham conosco uma mesma diferenciada Vida? E se assim for, acaso não teria chegado o momento de estendermos o campo das interações e dos direitos sociais, até aqui privativas dos humanos, até o domínio ampliado de todos os seres vivos?

Eis o que escreve Lévi-Strauss, em Reflexões sobre a Liberdade.

*Podemos então conceber um fundamento para as liberdades em que a evidência seja suficientemente forte a ponto de ela se impor indistintamente a todos? Somente conseguimos perceber um, mas ele importa que a definição do homem como um ser moral – pois este é o seu caráter mais manifesto – seja substituída por aquela que o define como um ser vivo. Ora, se o homem possui por consequência direitos sob condição de ser um ser vivo, disto resulta imediatamente que tais direitos, reconhecidos à humanidade enquanto uma espécie, encontrem os seus limites naturais nos direitos das outras espécies. Os direitos da humanidade cessam, portanto, no momento preciso em que o seu exercício coloca em*

*perigo a existência de uma outra espécie*<sup>4</sup>.

Extremo diálogo, não? Sigamos em frente. E em direção a um diálogo a meu ver ainda mais inesperado e radical.

Em Técnica e ciência enquanto ideologia, um longo artigo em que Jurgen Habermas dialoga com Herbert Marcuse, encontrei o que me parece ser uma das mais radicais extensões do diálogo aos extremos do campo das relações entre nós e outros seres da Vida. Com palavras entre Habermas e Marcuse, transparece uma crítica radical ao enlace entre os fundamentos das ciências do Ocidente e as suas derivações tecnológicas. Eles estão centrados em uma trama perversa e até aqui não resolvida, construída sobre uma dominação social entre os humanos, de que deriva uma inevitável relação de dominação “natural” entre os humanos e os outros seres da Vida. Assim também Marcuse escreve:

*o ponto que estou tentando mostrar é que a ciência, em virtude de seu próprio método e de seus conceitos, projetou e promoveu um universo no qual a dominação da natureza permaneceu vinculada à dominação do homem – um vínculo que tende a ter efeitos fatais para esse universo como um todo. A natureza, cientificamente compreendida e dominada, reaparece no aparato técnico da produção e destruição que mantém e aprimora a vida dos indivíduos, ao mesmo tempo em que os subordina aos senhores do aparato*<sup>5</sup>.

Para além de quaisquer “ajustes” em um todo do pensar e do agir que se sustenta sobre a negação de diálogos e alternativas de inter-subjetivação, de conjunção e de comunicação, ali onde existe uma ancestral relação fundada na objetivação, na disjunção e na dominação, qualquer alternativa de avanço científico real e de desenvolvi-

---

4 - O artigo de Claude Lévi-Strauss: *Réflexions sur la liberté*, pode ser encontrado em seu livro: *Le regard éloigné* publicado em Paris, pela Editora Plon, em 1983. Creio que existe agora tradução em português.

5 - Técnica e ciência enquanto ideologia, em *Textos Escolhidos – Coleção Os Pensadores*, Editora Abril, São Paulo, 1975, página 306.

mento tecnológico derivado, deverá inverter o fundamento das concepções, das compreensões e das decorrentes relações. E deverá partir de uma radical releitura dos fundamentos da própria estrutura de todo o “aparato científico”. E esta inversão resultaria no trânsito de uma relação pensada, vivida e exercida através do eixo dominação humana versus subordinação da natureza, em direção a uma ciência e a uma tecnologia em que entre diferentes categorias de sujeitos iguais, a dominação cederá lugar à comunicação em nome de um afinal “mundo pacificado”.

Em nome também de uma pluri “natureza fraterna”, nós, os seres humanos, deveríamos dialogicamente aprender a nos voltarmos a uma recíproca interação com a natureza, tomando-a não como um objeto, mas como um sujeito-outro, diante de outros sujeitos envolvidos em uma intersubjetividade que suprima o domínio de sujeitos-senhores sobre objeto-servos, e a todos nos reúna como “parceiros” em partilha de uma igualitária relação comunicativa. Uma diferenciada reciprocidade entre seres afinal tidos como diferenciadamente dotados de suas próprias subjetividades. E esta inter-subjetivação francamente dialógica deverá nos estender “com zelo e carinho” até às plantas, aos animais e mesmo às pedras. Pois...

*Em vez de tratar a natureza como objeto passivo de uma possível manipulação técnica, podemos dirigir-nos a ela como a um parceiro numa possível interação. Em vez de uma natureza explorada, podemos ir em busca da natureza fraterna. Ao nível de uma intersubjetividade ainda incompleta, podemos atribuir subjetividade aos animais, às plantas e, até mesmo, às pedras, e comunicar-nos com a natureza, em vez de nos limitarmos a trabalhá-la, quebrando a comunicação. E a ideia de que uma subjetividade da natureza ainda agrilhoadada não possa emergir antes que a comunicação entre os homens se torne livre, essa ideia – e isso é o mínimo que se pode dizer – continua a ter uma força de atração toda especial. Só se os homens pudessem se comunicar sem coação e se cada homem pudesse reconhecer-se no outro, só então a espécie humana poderia eventualmente reconhecer a natureza como um outro sujeito – não a natureza como o seu outro, como pretendia o*

*idealismo – mas a si mesma, como sendo o outro desse sujeito*<sup>6</sup>.

Uma persistente oposição constitutiva do antagonismo entre polos intersubjetivamente interativos e interdependentes, pensados e tornados produtivamente antagonônicos – a natureza e a sociedade – deverá coexistir agora, a partir também de uma nova ciência, um propósito universal devotado à convergência e à composição.

Onde prevalece a dicotomia entre um polo único de subjetividade ativa, contraposto a outro, reduzido a uma objetividade passiva e passivamente vulnerável ao domínio e à expropriação unilateralmente utilitária, deverá coexistir o reconhecimento de que, representando formas e momentos diferentes da experiência da Vida, nem por isto os homens e os outros seres precisam permanecer como desiguais, enquanto se preservam como natural e interativamente diferentes. Assim...

De maneira consequente, Marcuse tem em vista não somente uma outra construção de teorias, mas também uma metodologia de ciência que difere em seus princípios. O quadro transcendental, no qual a natureza se tornaria objeto de uma nova experiência, não seria mais a esfera de funções do agir instrumental, mas o ponto de vista de uma possível manipulação técnica cederia seu lugar a um tratamento que, com zelo e carinho, liberasse as potências da natureza<sup>7</sup>.

E este seria o caminho através do qual os nossos velhos e persistentes “decálogos sobre” deverão converter-se em “diálogos com”. E na sequência desta conversão, a dominação arbitrária de um polo, ativo e pensante, sobre um outro, passivo e pensado, tenderia a transmutar-se em uma comunicação regida por diferenciadas intertrocas de dons entre dois polos. Polos aos quais caberia o desafio de estabelecer os novos termos de uma lógica e uma ética de reciprocidades.

Enfim, o desafio dialógico de nossa abertura a todo um imenso e

---

6 - *Ibidem*, página 301.

7 - *Ibidem*, página 307.

variadíssimo campo de corpus de seres, de redes de relações e de diferenciadas experiências de vida, a respeito do qual pensamos e sobre o qual falamos entre-nós (como agora, por exemplo), deveria levar-nos a nos pensar e nos alçar a “falar” em outras, completamente novas, mesas de diálogo. Diálogos que como boas sementes atiradas em solos fecundos, façam brotar encontros entre Eu-e-Tu, e não mais entre Eu-e-Isso, como se verá com Martin Buber em um dos escritos deste livro.

Diálogos que façam germinar relações entre sujeitos que se intertrocam entre as suas diferenças, quando antes monologavam ao redor de suas desigualdades. E, no limite, interações que nos façam um dia não apenas pesquisar em laboratórios, mas compreender, nos jardins da Vida, o que nos brinda uma flor quando flore, o que nos fala quando canta um sabiá, o que nos oferta uma mangueira quando em um janeiro nos oferece uma fruta madura.

“Com zelo e carinho” bem poderiam ser as palavras que afetuosamente qualificassem as diferentes propostas de uma educação ambiental dialógica descritas e propostas neste livro. Um livro fecundo em seus desafiadores capítulos, escritos aqui para nos ajudar a nos “desambientarmos” das nossas velhas formas e fórmulas monológicas, funcionais e dominadoras, em favor da busca de ideias, imaginários, afetos, sentidos e sensibilidades destinadas a uma universal “sociedade pacificada” em comunhão, com zelo e carinho, com uma afinal... “natureza fraterna”.

Pois afinal, sejamos uma Mulher Humana, um filhote de Canário da Terra, um Lambari, um Pé de Ipê ou, quem sabe? Até mesmo uma Pedra:

*Nascemos todos da terra e da água.  
Tudo quanto se faz e cresce é terra e água  
Tudo vem da terra e tudo a ela regressa.  
Xenófanes de Colofon fragmentos 23-29  
Grécia – século VI AC.*

Campinas, na Lua Cheia de Julho, 2020.



0

---

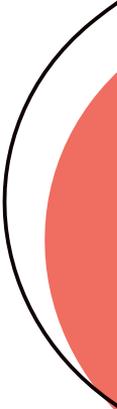
**1**  
***PARTE***

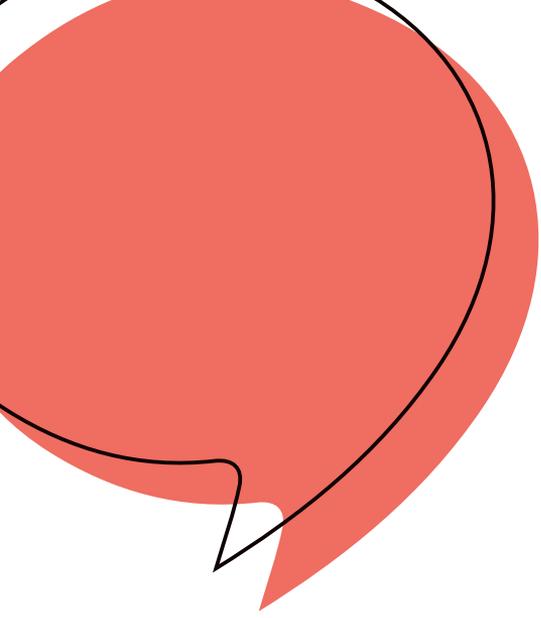
---

1

The background is a solid reddish-orange color with a pattern of faint, white-outlined speech bubbles of various shapes and sizes scattered across the surface.

# *TEORIAS E MÉTODOS*





# O DIÁLOGO EM MARTIN BUBER

Maria Angelica de Melo Rente

Martin Buber foi um escritor, teólogo e filósofo nascido em Viena, Áustria, em 1878. De acordo com seu biógrafo, Maurice Friedman (2012), ainda criança, quando seus pais se divorciaram, foi viver com seus avós paternos, Adele e Salomon Buber, na Polônia. Salomon era proprietário de terras, comerciante e um estudioso bastante influente na comunidade hebraica local, grande autoridade da Haskalah, movimento iluminista surgido dentro do judaísmo alemão no século XVIII, que incentivava a integração com a cultura europeia e a valorização da educação secular, assim como do ensino da tradição, da cultura e da língua hebraicas. Por isso, Buber teve uma educação bastante tradicional e, ao mesmo tempo, liberal, dentro da religião judaica. Esta influência o acompanhou por toda a vida.

Aos 14 anos, voltou a morar com o pai em Viena. Nesta época, ainda durante a adolescência, teve contato com as obras de filósofos como Kant e Nietzsche, que influenciaram fortemente sua visão de tempo e eternidade. Entrou para a Universidade de Viena em 1896 para estudar Filosofia e História da Arte, na época em que esta cidade era a capital cultural da Europa. Mais tarde, estudou Filosofia também em Berlim, Psicologia em Leipzig, Sociologia em Zurich e recebeu um título de doutor em Filosofia em Berlim, em 1904, passando a dar aulas na mesma universidade, tornando-se bastante ativo na comunidade judaica e participando do início do movimento sionista, dentro do qual defendia a formação de um estado bi-nacional judeu e árabe. Pouco tempo depois, afastou-se dele, pois tinha várias críticas aos rumos que o movimento passou a tomar. Essa, segundo Von Zuben (2001) é uma das características que Buber manteve durante toda sua vida: rever suas ações e crenças e mudar de ideia se elas não fossem mais coerentes e atualizadas.

Seus diversos temas de estudo mostram que Buber era uma pessoa com interesses amplos e variados. Quando estudava em Zurich, conheceu Paula Winkler, escritora alemã não-judia, com quem se casou e que se tornou uma grande colaboradora em seus estudos. Com a ascensão do nazismo ao poder, Buber, que dava aulas de Religião e Ética Judaicas na Universidade de Zurich, foi destituído do cargo. Logo em seguida, em 1938, foi convidado a dar aulas na Universidade Hebraica de Jerusalém, onde ensinava Sociologia. Faleceu em Jerusalém, em 1965 (FRIEDMAN, 2012).

Buber é considerado o filósofo do diálogo. Von Zuben (2001) descreve seu pensamento como uma práxis que se embasa na reflexão que influencia a ação e na ação que informa e modifica a reflexão. Portanto, é uma filosofia que propõe um projeto de existência fundamentado no resgate do humano a partir da relação.

São três as principais facetas que caracterizam sua obra: a forte relação com a religião judaica, especialmente com a tradição hassídica, que traz como principal característica a valorização da comunidade e a conexão com o Outro como modo de acessar o sagrado; a elaboração de uma ontologia da relação como sendo aquilo que nos constitui como pessoas no mundo, ou seja, a relação como constituinte primário do ser; e, com base nessa ontologia, a fundação de uma antropologia do encontro, que traz importantes contribuições não só para a compreensão de como os seres se constituem pessoas, mas também uma nova visão sobre a noção de comunidade (FRIEDMAN, 2012; VON ZUBEN, 2001).

## O DIÁLOGO NA VISÃO BUBERIANA

A palavra diálogo, usada corriqueiramente como sinônimo de conversa, define conceitos muito mais complexos do que uma simples troca de palavras, ideias ou informações. Nos campos da filosofia, da psicologia e das ciências sociais, há vários teóricos que se dedicaram e se dedicam a investigar seus vários usos e sentidos, entre eles o filósofo austríaco de origem judaica Martin Buber. Para ele, mais do que uma interação entre pessoas, diálogo refere-se a um paradigma de compreensão de mundo: a lógica dialógica. Contrapondo-se a uma visão dualista, binária e separatista, que ainda prevalece no âmbito da filosofia e das ciências, especialmente derivada da tradição cartesiana, que nos coloca como indivíduos separados uns dos outros, do mundo e da natureza, a filosofia buberiana propõe uma compreensão de mundo que localiza a relação como fundamento ontológico do humano. Buber afirma que “No começo é a relação” (2001, p. 63). Em contraste com a lógica herdada de Hegel e adotada por diversos autores da sociologia e da antropologia para explicar de que forma se dá a socialização dos seres humanos, que consideram que a relação nasce a partir da interação entre indivíduos, na visão buberiana, a relação é primária: não surge da interação, mas dá origem

a ela. Portanto, segundo ele, só nos tornamos pessoas em relação (METCALF; GAME, 2012).

Para Buber (1982), a linguagem é o campo que propicia essa relação, sendo que a própria comunicação é algo que é construído no encontro, no diálogo. Sendo assim, não há uma correspondência a priori entre signos e significados. Ou seja, em seu modo de ver, não há uma verdade transcendente a qual podemos acessar. A verdade é imanente, descoberta em relação, os sentidos são elaborados conjuntamente e compartilhados: “*Nós não encontramos o sentido nas coisas, também não o colocamos dentro das coisas, mas entre nós e as coisas ele pode acontecer*” (BUBER, 1982, p. 72, *itálico nosso*).

É importante atentarmos para o fato de que, na concepção buberiana, a comunicação não precisa necessariamente de palavras emitidas para ocorrer:

Assim como o mais ardoroso falar de um para o outro não constitui uma conversação (...), por sua vez, uma conversação não necessita de som algum, nem sequer de um gesto. A linguagem pode renunciar a toda mediação de sentidos e ainda assim é linguagem (BUBER, 1982, p. 35).

Ela principia naquilo que o filósofo chama de “ausência de reserva”, ou seja, a predisposição para uma postura dialógica que é, para ele, o destino autêntico de toda pessoa:

Sem reservas, a comunicação jorra do seu interior e o silêncio a leva ao seu vizinho, para quem ela era destinada e que a recebe sem reservas, como recebe todo o destino autêntico que vem ao seu encontro (BUBER, 1982, p. 36).

Assim, a comunicação, para Buber (1982), não é a ação deliberada que envolve apenas o processo de decifração de signos e significados, mas é o próprio campo relacional no qual, como existentes no mundo, estamos inseridos. Um campo de afetabilidades que não depende de palavras, pois se processa mesmo no silêncio, e que implica na abertura para a alteridade radical do outro que coabita o mundo conosco, seja esse outro ser humano, outros viventes não-humanos ou mesmo entes da natureza.

A linguagem não é abstração, metáfora, mas o próprio dizer da vida. É pela pronúncia da palavra-princípio Eu-Tu que nos constituímos humanos. “Viver significa ser alvo da palavra dirigida; nós só precisaríamos tornar-nos presentes, só precisaríamos perceber. Mas o risco é por demais perigoso” (BUBER, 1982, p. 43). E qual é esse risco? Nada menos do que nos transformarmos nessa relação, nos ressubjetivando, à medida em que entramos em contato com o outro com quem estamos em diálogo.

Ainda que a raiz grega da palavra diálogo pareça indicar uma troca entre dois

termos (di- =dois; logos= pensamento, razão), sendo essa uma leitura prevalecente no senso comum, cabe notar que o prefixo da palavra, na realidade, é dia-, que significa através. Assim, segundo Metcalf e Game (2012), o diálogo autêntico é um processo de construção conjunta de sentidos que se dá através de seus participantes e que não é produzido nem por um dos lados, nem pelo outro, mas pelo encontro dos dois. Nas palavras do próprio Buber,

Conheço três espécies de diálogo: o autêntico – não importa se falado ou silencioso – onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva; o diálogo técnico, que é movido unicamente pela necessidade de um entendimento objetivo; e o monólogo disfarçado de diálogo, onde dois ou mais homens, reunidos num local, falam, cada um consigo mesmo, por caminhos tortuosos estranhamente entrelaçados e creem ter escapado, contudo, ao tormento de ter que contar apenas com os próprios recursos (1982, pp. 53-54).

A partir dessa proposta de ontologia da relação, ele funda uma antropologia do encontro inter-humano, encontro este que nomeia como “esfera da vida com os homens” (BUBER, 2001, p. 13). O inter-humano é uma dimensão particular da existência, uma categoria própria que descreve as relações, como o nome aponta, entre as pessoas, como faz a sociologia, mas partindo de uma outra noção, a noção de interexistência, enquanto que a primeira parte da noção de coexistência, com privilégio do elemento coletivo sobre as relações pessoais (BUBER, 1982). Segundo Buber

Podemos falar de fenômenos sociais sempre que a coexistência de uma multiplicidade de homens, o vínculo que os une um-ao-outro, tem como consequência experiências e reações em comum. Mas este vínculo significa apenas que todas as existências individuais são delimitadas por uma existência de grupo e nela contidas; ele não significa que entre um e outro membro do grupo exista qualquer espécie de relação pessoal (BUBER, 1982, p. 136).

Por outro lado, “A esfera do inter-humano é aquela do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico” (BUBER, 1982, p. 138). A abertura para a vivência do inter-humano, para o mistério do outro, é abertura para um modo de existir outro, não exatamente uma escolha deliberada, mas uma adesão a uma outra forma de ser-no-mundo na qual a dimensão do “entre nós” é fundante.

Para compreender melhor sua visão, é importante frisarmos que, para o autor,

o espaço “entre” dois seres humanos que coexistem não é um intermediário, um agente de mediação, mas o locus de uma ação recíproca que se revela como diálogo (VON ZUBEN, 2008).

## BUBER E A ANTROPOLOGIA DO ENCONTRO

A antropologia do encontro buberiana concebe a vida como sendo constituída de encontros que acontecem na dinâmica entre duas atitudes: a atitude Eu-Isso e a Eu-Tu. Mais do que atitudes, podemos considerá-las “modos de presença” (VON ZUBEN, 2001, p. 36) ou formas de estar-no-mundo. Buber (2001) as nomeia de “palavras-princípio”, por se tratar não de palavras isoladas, mas de uma combinação de palavras que define modos distintos de existir. Para ele, “o Eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente daquele da palavra-princípio Eu-Isso” (BUBER, 2001, p. 53). Vejamos por quê.

O primeiro destes termos é o que ele denomina Eu-Tu, interação na qual duas consciências coparticipam do mundo e se encontram. É nesse encontro, segundo ele, que ocorre uma verdadeira relação. É apenas a relação Eu-Tu que oferece possibilidades de realização humana a ambos os envolvidos. De acordo com Von Zuben,

*O Eu se torna Eu em virtude do Tu. Isto não significa que devo a ele o meu lugar. Eu lhe devo a minha relação a ele. Ele é meu Tu somente na relação, pois, fora dela, ele não existe, assim como o Eu não existe senão na relação (2001, p. 34).*

A relação genuína Eu-Tu fundamenta-se em uma postura dialógica, na qual não existe uma exigência de concordância total, mas sim uma atitude de aceitação e compartilhamento. Para Buber (1982), o diálogo autêntico é sinônimo de encontro e a relação Eu-Tu é direta, ou seja, o encontro é imediato e não pode ser deliberadamente produzido. O que o Eu faz é abrir-se para a relação, sem garantias de que ela irá ocorrer.

A lógica dialógica não nega a diferença, nem afirma a igualdade, mas as inclui em um outro nexos espaço-temporal, uma lógica relacional, na qual o que irá se produzir é misterioso, “obra da graça”, nas palavras de Buber (2001, p. 59). De acordo com Metcalf e Game (2012), toda tentativa de produzir diálogo é alienante, pois não está presente para a realidade do processo; ao invés disso, projeta um futuro no qual o diálogo desejado se realizaria, e “o diálogo só pode ocorrer no presente não-linear” (p. 361). E é obra da graça porque, de acordo com Woo (2012), está fora não apenas do controle do Eu, mas também fora do controle do Tu, sendo um acontecimento infável, ou seja, impossível de ser descrito ou compreendido de forma objetiva, pois é da ordem do “espírito”: o sopro divino

compartilhado entre Eu e Tu que configura a esfera do entre-dois e modifica a ambos que nela adentram. Então, é pela força da relação que os seres humanos podem viver em conexão com o espírito.

Neste ponto, é fundamental lembrar, como nos aponta Von Zuben (2008), que o pensamento dialógico de Buber se desenvolveu no contexto de suas reflexões ligadas ao misticismo, particularmente ao judaísmo hassídico. Críticos da obra de Buber denunciam uma certa ingenuidade nas suas ideias, ou mesmo uma visão de caráter religioso (WOO, 2012), que o afastaria do rigor filosófico necessário para que seu trabalho possa ser considerado relevante fora do âmbito da teologia. Em contraponto a estas críticas, pode ser útil relacionarmos o divino ao qual Buber se refere à noção de Deus como Natureza de Espinoza. É um divino diverso da tradição cristã, pois é imanente, vivenciado como acontecimento; um Deus que é a própria vida se desdobrando em multiplicidade e potência.

O segundo termo cunhado por Buber (2001), a palavra-princípio Eu-Isso, define a interação na qual existe um relacionamento de utilidade, para a qual o Isso é objeto de conhecimento e de experiência; é objeto, portanto, do conhecimento de uma consciência expressa pelo Eu. Eu-Isso refere-se, portanto, ao mundo das categorizações e das identidades. É a forma pela qual, através da intencionalidade, se torna possível conhecer o mundo e seus objetos e lidar com eles, a forma através da qual aprendemos. Todas as vezes em que falamos de observar, compreender, estudar, conhecer, estamos nos referindo a um Isso, mesmo que seja um outro ser humano, quando com ele estabelecemos relações de utilidade e instrumentalização, como, por exemplo, em relações de trabalho ou mesmo nas relações afetivas e amorosas. Buber (2001) considera que a experiência nos afasta do encontro e que uma relação genuína só pode ocorrer entre Eu-Tu.

Essa modalidade de relacionamento, que se pauta na reificação, é a experiência mais presente e comum no nosso dia-a-dia. Woo (2012) afirma que, na atividade de contemplação e observação dos objetos e entes na vida cotidiana, estes se tornam, como propõe a fenomenologia, objetos para a nossa consciência, ativando nossos sentimentos e nossas reações e comportamentos. Permanecem, portanto, para Buber (2001) na esfera do Eu-Isso, localizada no tempo e no espaço.

É importante pontuar que nenhuma das duas modalidades é considerada superior ou mais adequada do que a outra; elas são apenas diferentes no que se refere aos efeitos causados no mundo e nas relações. Na realidade, ambas se complementam, sendo aspectos de uma mesma lógica, a lógica relacional, dialógica.

De acordo com Buber, não é possível prescindirmos dos relacionamentos Eu-Isso no mundo cotidiano. Ele se refere, inclusive, ao que chama de “fatalidade do fenômeno da relação” (2001, p. 77). Ou seja, quanto mais o fenômeno relacional se impõe, exigindo uma resposta (seja a intenção de conhecê-lo, seja a nostalgia causada pela fugacidade dos encontros), mas ele transforma o Tu num Isso. Po-

rém, diz Buber (1982; 2001) que o destino do ser é se transformar continuamente, voltando a ser Tu. Portanto, é a presença constante do Tu, como espírito que paira como possibilidade e potência, que anima a vida e permite que ela se preencha de sentido. Como humanos, oferecemo-nos ao encontro, que decorre de vontade e graça. Von Zuben afirma ainda que

Quando a decisão vital do homem percebe o sopro do espírito entre ele e o parceiro da relação, acontece a conversão, advém a resposta, surge o Tu. Não existe nenhum meio ou conteúdo, nenhum interesse interposto nesta doação do Tu e na aceitação do Eu. À doação gratuita do Tu, o Eu responde pela aceitação imediata. Então, na presença, na proximidade que une os semelhantes, o Eu, pessoa, encontra o Tu (2001, p. 38).

A perspectiva dialógica de Buber não nos permite apenas conhecer as formas pelas quais as pessoas se relacionam entre si, mas também como conhecemos e nos relacionamos com o mundo, seus entes - vivos ou não - e seus fenômenos. Assim, o outro é compreendido não só como os outros seres humanos, mas também como a totalidade da realidade que nos circunda, na forma dos seres concretos, das ideias, da arte, da natureza (METCALF; GAME, 2012; VON ZUBEN, 2008). Para ele, o que nos move a conhecer é a relação Eu-Tu como possibilidade e participação no mundo.

Von Zuben (2008) declara que Eu e Tu é uma obra complexa, repleta de expressões enigmáticas, escrita em uma linguagem poética bastante afeita a um certo misticismo, que se abre a inúmeras interpretações dos seus leitores, a partir de seus próprios horizontes referenciais. Assim, cada leitor compreenderá as mensagens lá presentes na sua linguagem. Para este autor, Buber busca transmitir uma intuição obtida através de suas intensas vivências de Eu-Tu, ao mesmo tempo admitindo que essa é uma tarefa impossível, contando com a imaginação do leitor para acessar sua obra.

A lógica dialógica, relacional, proposta por Buber, é baseada não na diferença como oposto de semelhança, mas na primazia da relação, na qual ambos os polos estão contidos um no outro. É uma lógica inclusiva, que pressupõe uma qualidade mutuamente engajada, uma não-oposição, uma relação de complementaridade. Portanto, para ele, Eu-Tu e Eu-Isso não são oposições binárias, mas formas que desabrocham uma na outra. A singularidade é encontrada pelo Eu ao ser parte de uma relação, e não ao retirar-se desta. No diálogo, lá e cá são o mesmo espaço implicado, ecológico, no qual não existe uma sequência temporal ou uma distância que separa as partes. A relação acontece sempre e somente no agora, como acontecimento (METCALF; GAME, 2012).

Da mesma forma, a conversação genuína não pressupõe concordância, mas

aceitação e confirmação do outro como tal, diverso de mim. Também inclui opiniões e modos de ver divergentes, porém, essa inclusão não consiste em condescendência ou rendição frente aos argumentos alheios, aponta Buber, mas num diálogo no qual

Aquele que fala (...) não somente percebe a pessoa que lhe está assim presente, ele a aceita como seu parceiro, e isto significa: ele confirma este outro ser na medida em que lhe cabe confirmar. O verdadeiro voltar do seu ser para o outro ser inclui esta confirmação e esta aceitação. Naturalmente tal confirmação não significa ainda, de forma alguma, uma aprovação; mas, no que quer que seja que eu seja contrário ao outro, eu disse Sim a sua pessoa, aceitando-a como parceiro de uma conversação genuína (1982, p. 154).

Talvez eu precise, a cada vez, com toda a severidade, contrapor a minha opinião à sua opinião sobre o objeto de nossa conversação; não se trata aqui, de forma alguma, de um afrouxamento de convicções, mas esta pessoa, portadora da convicção no seu caráter de pessoa, eu a aceito nesta maneira de ser no qual se desenvolveu sua convicção, precisamente a convicção na qual eu talvez tenha de tentar mostrar ponto por ponto o que ela tem de errado. Eu digo sim à pessoa com quem luto, luto com ela como seu parceiro, a confirmo como criatura e como criação, confirmo também o que está face a mim naquilo que se me contrapõe. Certamente depende dele agora que surja entre nós uma conversação genuína, a reciprocidade tornada linguagem (1982, p. 146).

Sua proposta filosófica, portanto, inaugura uma modalidade relacional que se baseia na franqueza e autenticidade do ser, na qual é necessário ter o outro em mente como diverso e, ao mesmo tempo, semelhante, como ser vivente com o qual se compartilha a existência.

Assim, o diálogo genuíno não busca necessariamente a concordância ou o consenso, mas visa criar esse espaço de existência compartilhada no qual é possível discordar, é possível e aceitável apresentar-se como alguém diverso e ser confirmado por isso, pois é através do acesso a essa dimensão relacional ontológica, como campo no qual o humano se constitui como pessoa, que se estabelece uma autêntica relação Eu e Tu.

A libertação da vontade de parecer e de ter razão, o acolhimento das formas diversas de existir generosamente apresentadas pelo outro, produzem fecundidade e criatividade: no encontro entre seres autênticos, a palavra nasce e, com ela, a possibilidade do surgimento de mundos outros, mais alinhados com o cuidado mútuo e a possibilidade de uma vida plena mais plena.

## CONCLUSÃO

A obra de Martin Buber oferece uma outra forma, talvez bastante inusitada para a mente ocidental moderna, de compreender de que modo, nós, humanos, nos relacionamos entre nós, com os outros seres da natureza – vivos e não-vivos – com a cultura e suas manifestações, com a sociedade como um todo. A partir dessa compreensão, propõe uma prática que é, também, uma nova forma de ser e estar no mundo. A visão do humano como ser que se constitui em relação, através do diálogo, e a ideia de que essa é a forma mais alinhada com a Vida como manifestação de potência e plenitude, nos proporcionam acessar um modo de apreensão dos fenômenos que caracterizam a existência humana no mundo que oferece um desafio e um alento.

O desafio proposto por Buber constitui em nos libertarmos dos pressupostos clássicos que informam nossa maneira de interagir com o mundo que nos circunda, baseados na lógica binária, separatista, que busca uma pretensa igualdade entre os seres humanos baseada na reafirmação de nossas diferenças. Sua filosofia postula substituí-los pela consciência de que não há separação, de que somos todas e todos manifestações de um mesmo espírito e que, portanto, essa igualdade já está presente como realidade ontológica, assim como a singularidade que nos torna únicos e exclusivos em nossas existências. Ambos os polos estão incluídos no mesmo todo, configurando a “esfera do entre-dois”, este locus de relação no qual o encontro autêntico, genuíno, é sempre uma promessa e uma possibilidade.

Conhecer a obra de Martin Buber é bastante relevante não só para o campo da filosofia e da religião, mas também para as ciências sociais e ambientais, como forma de compreender e propor alternativas éticas e políticas para uma vida mais justa, digna e livre para todas as pessoas e seres e para o próprio planeta; para a psicologia e seus desdobramentos terapêuticos, na compreensão do humano como ser ecológico, implicado no mundo e que se constitui como pessoa nas relações; para a pedagogia, através da noção de que o aprendizado se dá à partir da implicação na realidade que nos circunda e da abertura para o diálogo com ela, num profundo amor pela vida e todas as suas manifestações; e para todos aqueles que buscam uma atuação no mundo capaz de transformar a realidade.

## REFERÊNCIAS

BUBER, M. *Do Diálogo e Do Dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982

BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

FRIEDMAN, M. *Encounter on the Narrow Ridge: a life of Martin Buber*. St. Paul: Paragon House, 2012.

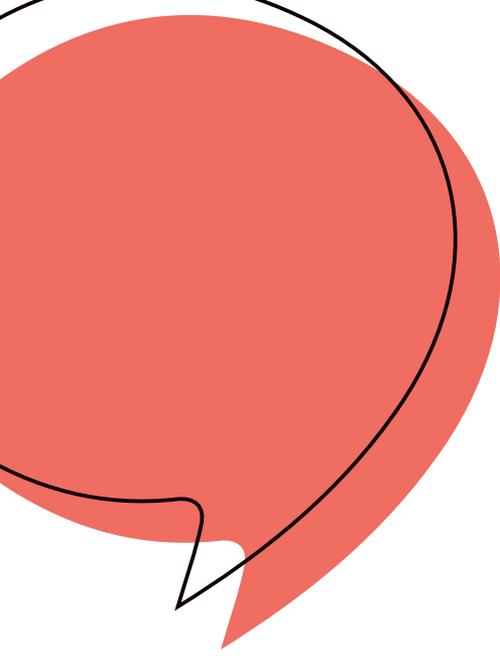
HYCNER, R. *De pessoa a pessoa: psicoterapia dialógica*. São Paulo: Summus, 1995.

METCALF, A.; GAME, A. 'In the Beginning is Relation': Martin Buber's Alternative to Binary Oppositions. *Sophia*, v. 51, n. 3, pp. 351-363, 2012.

VON ZUBEN, N. A. Introdução. In: BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro, 2001. pp. 9-51.

VON ZUBEN, N. A. A Questão do Inter-Humano: uma releitura de Eu e Tu de Martin Buber. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 35, n. 111, pp. 87-110, 2008.

WOO, J. "Inclusion" in Martin Buber's dialogue pedagogy. *Z Erziehungswiss*, Wiesbaden, v. 15, n. 4, pp. 829-845, 2012.



# O DIÁLOGO EM MIKHAIL BAKHTIN

Francismar Formentão

As reflexões sobre o diálogo certamente estão em destaque no pensamento de Mikhail Bakhtin. Não se trata apenas de um conceito presente nos estudos, mas constitui-se como fundamento para teorias e método deste filósofo da linguagem.

Bakhtin nasceu em Oriol, Rússia no final do século XIX. Filósofo e linguista, teve seus primeiros trabalhos lidos no Brasil a partir da década de 1970, mas seu trabalho mais completo, com traduções mais cuidadosas, repercutiu a partir de meados da década 1990. São diversos grupos de pesquisas ligados a universidades dedicados ao estudo e diálogo com sua obra, destaque para a Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Federal do Paraná e Federal de São Carlos, com o GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, com o qual realizo diálogo bem próximo neste texto.

De forma original e em um contexto de repressão Stalinista, Bakhtin estabeleceu diálogos constantes com o chamado Círculo de Bakhtin e no debate em diferentes interfaces do conhecimento, como, por exemplo, o formalismo russo, os estudos de Kant, Freud, Saussure e até mesmo a produção marxista de seu tempo, entre outros. A principal contribuição de Bakhtin talvez seja esta mesma, a do diálogo. Um diálogo que eticamente coloca o Outro em relevo, reconhecendo esta presença sempre.

## LINGUAGEM E ALTERIDADE

Nossa existência está condicionada a uma relação com o Outro em um mundo de linguagem e pela comunicação desta. O Outro é a condição de nossa existência, sem os diálogos, os “jogos” como diz Bakhtin, não realizaríamos interação,

simplesmente não existiríamos. O diálogo é a comunicação, é quando há existência e a linguagem está em movimento, viva.

Para Bakhtin, a consciência é social, formada na interação com o mundo. Essa interação com a qual nos constituímos, ele chama de alteridade. Refletimo-nos no outro, nos refratamos<sup>1</sup>. Nossa singularidade no mundo está em que trilhamos na vida um caminho singular de interação em comunicação pela linguagem. Não somos um ser acabado e sim em movimento, em acabamentos, nos constituindo em devir. “É impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições” (BAKHTIN, 2003, p. 297), somos uma miríade de posições, opiniões, visões de mundo. Nossa consciência são partes de outros que nos constituem. Vozes que ecoam por nós.

Na vida, nos relacionamos com outros sujeitos, discursos, ordens sociais, culturas; somos o resultado disso, assim, a alteridade é o fundamento de uma identidade em devir. “Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante” (BAKHTIN, 2010a, p. 38). Em nossa existência e consciência do mundo, a palavra alheia está sempre presente (GEGe, 2009, pp. 13-14).

Bakhtin sustenta que a unidade real da língua é o enunciado posto em diálogo: “a interação de pelo menos duas enunciações”. Como mundo partilhado, lida-se com o inconcluso, com uma realidade em constante formação. Nesse mundo partilhado, afirma Bakhtin, vive-se “em um mundo de palavras do outro, de tal modo que as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem”. A alternância dos sujeitos do discurso é uma das características do diálogo, que exige um princípio absoluto e um fim absoluto na ação de cada falante (GEGe, 2009, p. 31).

Por isso, podemos compreender o processo de produção de sujeitos e discursos relacionados ao movimento da história em seu devir, que tende para a incompletude e para a polifonia: as vozes perceptíveis e as imperceptíveis, as pessoais, as anônimas, as próximas e as distantes que dele fazem parte. (BRAIT, 2003, p. 14).

Estas considerações indicam que toda vida humana é vivida na linguagem e pela linguagem, centrada em uma dimensão espacial temporal que não aceita as formas oficiais de preconceito linguístico, representados pela dicotomia entre: a norma culta versus a norma vulgar, a forma superior versus a forma inferior, o

---

1 - A categoria Marxista de reflexo refere-se ao sujeito como espelho da realidade ou desta condição de alteridade, já refração, como produto, ou seja, como resultado desta realidade de contradições sociais.

público intelectual e o público popular.

As conversas cotidianas, as discussões em família, entre patrão e empregado, as saudações, os encontros casuais, as brincadeiras, a vida na rua, a música são produções culturais instauradas no dialogismo, nessa constante presença do Outro.

Fazemos parte, portanto, de uma totalidade social que adquire diferentes aspectos na produção de sentidos efetivada no processo de interação/diálogo ininterrupto. Integrados a este processo, a diversidade e a pluralidade correspondem à cultura como a instância na qual transitam os discursos sócio-históricos originados do movimento decorrentes do confronto de interesses sociais.

## DIALOGIA, SIGNOS E SENTIDO

Para compreendermos a relação diálogo e dialogia, partimos do conceito de dialética como interação. Essa interação em que o foco é a contraposição de ideias não deveria excluir ou exaurir a essência da linguagem: o diálogo Eu-Outro. Pois no

diálogo as vozes (a parte das vozes) se soltam, soltam-se as entonações (pessoais-emocionais), das palavras e réplicas vivas extirpam-se os conceitos e juízos abstratos, mete-se tudo em uma consciência abstrata – e assim se obtém a dialética (BAKHTIN, 2003, p. 383).

Trata-se de um movimento de perguntas e respostas que não “estabelecem relações lógicas, pois não podem caber em uma só consciência; elas supõem uma distância recíproca, exigem o diálogo”. (GEGE, 2009, pp. 29-30). A dialética é, portanto, uma relação mecânica, sem vida.

A dialogia em complemento e correção à dialética é a atividade dinâmica entre o Eu e o Outro. Um entendimento da produção e existência humana pela atividade da linguagem e pela interação/comunicação desta.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Trata-se do confronto das entoações e dos sistemas de valores que articulam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão:

na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...] (BAKHTIN, 2003, pp. 35-36).

Assim, é de grande importância este diálogo, pois a partir dele existe a vida, e o diálogo só é possível com este outro. A vida só existe na linguagem, pois só existimos no mundo em relação aos Outros na presença dos discursos.

Bakhtin esteve

Disposto a ultrapassar a dicotomia positivismo/idealismo de que os estudos lingüísticos foram (e são) tributários, ele mostra que nem o “objetivismo abstrato” nem o “subjetivismo idealista” conseguem apreender a linguagem em sua realidade viva. O modo de existência da linguagem é o dialogismo, pois em cada texto, em cada enunciado, em cada palavra ressoam duas vozes: a do eu e a do outro (FIORIN, 2010).

Como parte do diálogo, a palavra é um fenômeno ideológico por excelência. Faz parte da cultura e do social, transformando-se em signo e adquirindo sentido quando se materializa na realidade, em uma interação contínua, a palavra assume sentido ideológico como enunciado de uma realidade concreta. Carrega no jogo social uma expressividade entonativa, um ato ativo que contém a ubiquidade social.

Sempre quando falamos ou ouvimos, produzimos enunciados que respondem ao nosso interlocutor. Enquanto ouvimos, também falamos. Ouvir e falar são movimentos de uma mesma atividade. Desta forma, nossas respostas são formuladas a partir da nossa relação com a alteridade, ou seja, são contrapalavras às palavras do outro. Troco signos alheios por signos próprios. Desta forma é que construo a compreensão. Compreensão ativa e responsiva (GEGe, 2009, p. 24).

Para Bakhtin, tudo é signo, significamos o mundo para lhe dar sentido. Estes signos são ideológicos por participarem de campos sociais distintos e empreenderem sentido em esferas de circulação criativa, ou comunidade semiótica. Este sentido é materializado na interação, no diálogo. Os enunciados em uma comunicação, seja uma conversa face a face, ou seja discurso materializado em imagens (sejam fotos ou vídeos), nos textos de um livro, ou numa página on-line, têm em sua unidade de sentido o signo, orientado por uma esfera de criatividade ideológica que promove uma orientação objetiva de sentido.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2010a, p. 127).

No signo, são refratadas e refletidas as marcas ideológicas desta comunicação, dialogizando com as vozes que o enunciaram ou com a presença daquele que responsivamente o constitui, aquele a quem se destina. Assim, o signo demonstra objetivamente o horizonte social de sua época (espaço/tempo) e carrega seu índice de valor (conteúdo) que é enformado (forma) para se materializar na comunicação e tencionar axiologicamente as tramas do diálogo (BAKHTIN, 2010a, p. 44).

A dialogia na criação verbal (ou criação sógnica) está relacionada com a vida, com a cultura, com a realidade concreta e a constituição de consciência dos indivíduos no fluxo da vida em toda produção dotada de valor, levando o sujeito à condição de agente ativo, responsável e responsivo, e o diálogo como mediação dialógica para compreensão do mundo em um movimento fluido da vida, contextual, concreto e em devir. O diálogo é constituído de enunciados em que não se pode separar o conteúdo, a forma e seu contexto, eles são a substância da linguagem, suporte para a comunicação.

Assim ocorre o diálogo para Bakhtin, num ato ético, inacabado em que o entendimento do presente é “como conseqüência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória de um futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades” (GERALDI, 2003, p. 47). Dessa maneira, vamos realizando acabamentos provisórios que supram certa necessidade estética de totalidade, numa interação dialógica com o Outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num tempo de diversidades, as ciências e o próprio conhecimento apontam para as instabilidades e indeterminações, principalmente ligadas a impossibilidades e limitações, de forma que valorizar o diálogo certamente é o caminho para superação disso, pois a exclusão apenas gera pensamentos únicos, que sempre levam a totalitarismos minando as possibilidades, e os únicos que se beneficiam são aqueles que salientam as contradições dos sistemas sociais, não importando pensar o inimaginável, correr riscos para mudar o futuro a partir do presente (GERALDI, 2003, p. 49).

Nossa liberdade maior, aquela que a arte nos ensina, é precisamente a capacidade de nos darmos uma lei (...) Esta liberdade de dar-mo-nos uma lei remete à noção de responsabilidade tal como definida por Bakhtin e certamente não tendo compromissos ontológicos outros que não como o próprio princípio supremo do ato ético – a relação concreta entre o eu e o outro, inscreve a lei a nos darmos na complementaridade que o excedente de visão do outro permite, porque diferente seu posto de observação; calculados nossos horizontes de possibilidades, defendendo, ainda que conflituosamente enquanto vivemos entre desiguais, a sociedade que nossa memória do futuro projetou, dando-nos acabamentos provisórios para que com eles construirmos nossos roteiros de viagens: eles dirão de nós o que fomos (GERALDI, 2003, pp. 54-55).

Assim, o diálogo, na perspectiva de Bakhtin, coloca em relevo esta existência do Outro, da necessidade dele, sempre diferente de nós, pois assim existe vida e criação. Os estudos de Bakhtin atribuem a centralidade da linguagem como o suporte da existência humana e como condição cognitiva de compreensão desta existência, e a comunicação como movimento circula a linguagem, a vida.

O método dialógico na ciência de Bakhtin é o do cotejo epistemológico, que, para além da dialética mecânica, trata-se de um dialogismo inclusivo, responsável. Promovendo um verdadeiro diálogo entre vozes, conhecimentos, alteridades. Compreender o diálogo em Bakhtin demanda entender esse movimento eu/Outro, que ocorre entre sujeitos desta alteridade, e que os enunciados na comunicação, no diálogo, são dialógicos, pois incluem esta alteridade e, no jogo da comunicação, estão impregnados dos Outros.

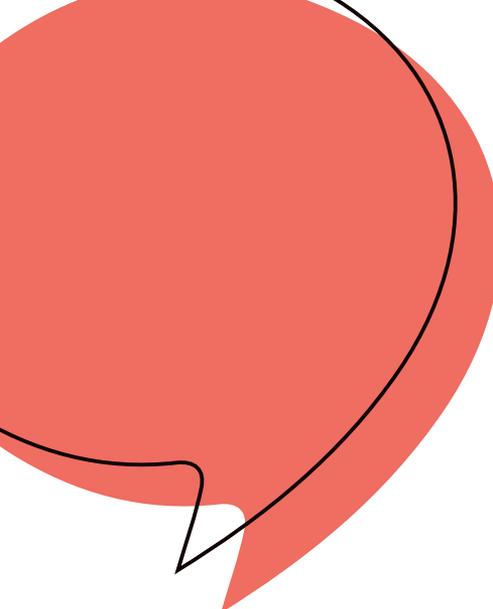
A cultura aparece na arte discutindo o mundo, a sociedade e a vida como exemplo desse diálogo, como nesta passagem da obra de Saramago (GERALDI, 2003, p. 39) em que no dialogismo o Outro aparece em sua condição mais etérea:

Não me acreditarás se eu te disser o que tenho diante de mim, todas as imagens da igreja estão com os olhos vendados, Que estranho, por que será, Como hei-de eu saber, pode ter sido obra de algum desesperado da fé quando compreendeu que teria de cegar como os outros, pode ter sido o próprio sacerdote daqui, talvez tenha pensado justamente que uma vez que os cegos não poderiam ver as imagens, também as imagens deveriam deixar de ver os cegos, As imagens não vêem, Engano teu, as imagens vêem com os olhos que as vêem, só agora a cegueira é para todos, Tu continuas a ver, Cada vez irei vendo menos, mesmo que não perca a vista tornar-me-ei mais e mais cega cada dia porque não terei mais quem me veja. (SARAMAGO, 1995, pp. 301-302).

Assim, em diálogo com Bakhtin, nosso acabamento provisório implica nossas ações no mundo, e que nossos diálogos precisam reconhecer a necessidade de rigor ético, não da rigidez que tudo destrói, mas de que vemos o mundo pelos olhos daqueles que nos veem, existimos no mundo pelos olhos do Outro, assim também o Outro existe no mundo pelos acabamentos, ainda que provisórios, que damos a eles, aí nossa responsabilidade ética no intercurso do diálogo, e dos jogos que este diálogo promove no acontecimento aberto que se trata da nossa própria vida.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: contexto de François Rebelais. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- BAKHTIN, M. **O freudismo**: um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- FIORIN, J. L. (Orelha do livro). In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010.
- FORMENTÃO, F. Diálogos, debates e interfaces: letras em ação. In: JURACH, J. M.; FERNANDES, M. R.; TEIXEIRA, N. C. R. B. (orgs.). **Diálogos entre língua, literatura e outras linguagem**: letras em ação. Guarapuava: Intercom, 2011.
- GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.
- GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.
- SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.



# O DIÁLOGO EM HANS-GEORG GADAMER

João Paulo Grava  
Caroline Garpelli Barbosa

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) foi um filósofo que desenvolveu uma hermenêutica filosófica a partir de um intenso diálogo com Platão, Aristóteles, Hegel, Husserl, Heidegger e outros pensadores da história da filosofia. Nascido em Marburg, Alemanha, lecionou em Leipzig, Frankfurt e Heidelberg, publicando sua obra *Verdade e Método* em 1960, na qual encontramos uma densa discussão em torno de temas que percorrem toda a história da filosofia. Uma das características centrais da hermenêutica filosófica de Gadamer é o diálogo com a tradição, buscando vitalizá-la e fazendo com que a voz de um passado que nos constitui possa ser escutada em nossos dias.

A ideia de diálogo que encontramos em Gadamer tem por base uma longa história e um longo percurso de investigação filosófica, o que significa que é preciso compreender os seus pressupostos filosóficos para não a reduzirmos a algo simples e senso comum. Gadamer, levando adiante as ideias de seu mestre Martin Heidegger (1889-1976), desdobra o conceito de compreensão em sua hermenêutica filosófica, de modo que sua questão fundamental é saber como é possível a compreensão? Essa pergunta tem um sentido filosófico que busca as condições de possibilidade de algo:

Ele [Kant] colocou uma questão filosófica, quer dizer, ele perguntou pelas condições de nosso conhecimento que possibilitam o surgir da ciência moderna, e qual o alcance da ciência. Nesse sentido, também a presente investigação coloca uma questão filosófica. [...] Essa investigação coloca a questão ao todo da experiência humana do mundo e da práxis da vida. Falando kantianamente, ela pergunta como é possível a compreensão? Essa é uma questão que precede a todo comportamento compreensivo da subjetividade e também ao comportamento metodológico das ciências da compreensão, a suas normas e regras (GADAMER, 2015, p. 16).

Em linhas gerais, o tema da compreensão e interpretação tratado pela hermenêutica tem uma história longa que remonta ao mito de Hermes na Grécia, o qual é o responsável pela mediação das mensagens entre os deuses e os homens, isto é, ele é o intérprete da mensagem divina. Ao longo do tempo, a questão da palavra e da interpretação de textos passa a preocupar aqueles que também perscrutavam o sentido verdadeiro da palavra divina no contexto da tradição cristã. Em resumo, a questão era saber o sentido e a interpretação verdadeiros da palavra divina, pois a palavra de Deus não deveria ter ambiguidades e a preocupação com a interpretação correta dessa palavra levou os teólogos a buscarem um método garantidor da interpretação correta da voz divina.

Mas foi no século XX que Martin Heidegger trouxe à tona a questão da compreensão para além da interpretação de textos. Em *Ser e Tempo* [Sein und Zeit, 1927], Heidegger (2012) utiliza o termo *Dasein* exclusivamente para se referir ao ser do homem. A proposta do filósofo ao fazer uso deste termo não era simplesmente substituir a palavra “homem” por uma palavra nova, mas implica em uma tentativa de superar todas as definições tradicionais já existentes (sujeito, alma, consciência, etc.), por entender que elas não davam conta de abarcar a especificidade da existência humana e de seu modo de ser. Assim, partindo da ideia de que o *Dasein* é marcado por uma indeterminação originária e, portanto, desprovido de qualquer fundamento último, ele apresenta o homem como um ser-no-mundo-com-os-outros, o que evidencia a inseparabilidade originária entre homem e mundo. Heidegger entende que, ao estar no mundo, este sempre já se apresenta ao *Dasein* mediante uma rede significativa da qual não é possível sair e a partir da qual o mundo é interpretado. Dito de outro modo, para Heidegger, as interpretações dependem de um envolvimento inseparável com o mundo, no qual compartilhamos uma visão de mundo no interior da qual interpretamos e tecemos julgamentos sobre as coisas e sobre nós mesmos (HEIDEGGER, 2012). O que está em jogo aqui é que o *Dasein* sempre se move no mundo num certo horizonte compreensivo a partir do qual realiza suas interpretações, algo que o antecede e que é o campo que possibilita sua orientação no mundo. Nas palavras de Heidegger, “entender [compreender] significa projetar-se numa determinada possibilidade do ser-no-mundo, isto é, existir como essa possibilidade” (2012, p. 1049). E é assim que, nas palavras de Lawn, podemos compreender essa passagem de Heidegger:

Existe, por assim dizer, um entendimento [compreensão] de fundo, implícito e não afirmado, constantemente em ação, que trabalha em sintonia com aquilo que podemos chamar de entendimento [compreensão] de primeiro plano, isto é, tudo aberto à reflexão, ao julgamento e à interpretação (2011, p.80).

Desse modo, inserido em certas compreensões já apresentadas pelo mundo, o Dasein projeta os sentidos de seu existir a partir de possibilidades e sentidos previamente oferecidos a ele. Com esta tese, Heidegger nos mostra que toda interpretação, quando ocorre, já se dá no interior de um horizonte de sentido, no qual tudo o que aparece já aparece como algo. Assim, entende-se que, para Heidegger, a interpretação não é mais um procedimento para se chegar à compreensão de algo, mas sim é o esclarecimento/explicitação de uma compreensão que a antecede. Por isso, uma interpretação jamais é neutra, de modo que ela sempre se dá neste círculo compreensivo, o qual Heidegger chama “círculo hermenêutico”.

Com Heidegger, portanto, abre-se uma porta de discussão na qual se inserem alguns autores contemporâneos, entre os quais encontramos Hans Georg Gadamer, que assume a ideia de que o homem está diretamente implicado no processo interpretativo. Foi com este autor, a partir da década de 60, mais precisamente com a obra *Warhheit und Methode* (1960) [Verdade e Método I], que a hermenêutica ganha grande visibilidade.

## A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Com a compreensão de existência humana apresentada por Heidegger, na qual o “sujeito” não está mais numa posição privilegiada diante de um objeto, Gadamer conduz sua investigação sobre a hermenêutica e os pressupostos da compreensão. Foi assim que o problema da interpretação de textos se ampliou, pois se verificou que não só compreendemos e interpretamos o sentido dos textos, mas também toda a nossa existência é estruturada na compreensão e interpretação, a qual apresenta uma estrutura temporal, pois sempre estamos antecipando e projetando interpretações num presente em meio aos significados do mundo, os quais nos antecedem. É por isso que Gadamer dirá que a “[...] compreensão não é um dentre outros modos de comportamento do sujeito, mas o modo de ser da própria pré-sença (Dasein)” (2015, p. 16). Numa palavra, a compreensão não é uma parte ou um comportamento do ser humano, mas o modo de existir no mundo num projeto interpretativo que se faz mediado pela linguagem.

As implicações que decorrem dessa concepção de “ser humano” passam pela reflexão sobre o estatuto da verdade, de modo que, em *Warhheit und Methode* (1960) [Verdade e Método I, 2015], Gadamer, ao falar sobre o modo de produção de conhecimento nas ciências humanas, questionará a posição destas ao importarem das ciências da natureza a visão de que a verdade seria produto de um método. Tal questionamento encontra-se na esteira heideggeriana do círculo hermenêutico, uma vez que Gadamer também partirá do princípio de que toda compreensão acerca do mundo é interpretação. Assim, a ciência, cuja ênfase excessiva está no método para se chegar a um conhecimento mais seguro possível, tende a

esquecer que o pesquisador é parte daquilo que ele investiga e que, portanto, sua visão sobre o mundo

[...] é necessariamente provisional e limitada, e nunca pode ser uma visão da maneira que as coisas realmente são, porque a maneira na qual as coisas realmente são é tão ilusória quanto a pedra filosofal. O que nunca devemos esquecer é que sempre somos parte daquilo que buscamos entender: a suposta lacuna entre o conhecedor e o conhecer é mais uma linha faltosa ou fronteira móvel do que uma fenda propriamente dita (LAWN, 2011, pp. 58-59).

A proposta de Gadamer, então, não é de que as compreensões que temos sobre o mundo devem ser eliminadas em busca de uma objetividade absoluta, até mesmo porque, para esse autor, essa pretensa objetividade não existe. Portanto, para ele, as compreensões, além de comporem o conhecido a ser produzido, também são condições para que ele aconteça, uma vez que não há conhecimento fora da linguagem e dos contextos históricos (GRONDIN, 2012). Com essa afirmação de que o pesquisador é parte do que investiga, Gadamer costuma ser questionado a respeito da consideração de todo o conhecimento ser subjetivo. Todavia, este é um equívoco bastante comum na leitura que se faz desse autor. O que ele afirma não é que toda interpretação é arbitrária, mas sim que, no processo interpretativo, sujeito e objeto não podem ser tomados de modo dicotomizado e que, portanto, a verdade tem sempre algo que é da ordem da experiência do sujeito.

A experiência de que fala Gadamer, no entanto, não é a experiência empírica, mas sim a *Erfahrung*, que é a experiência da verdade no sentido hermenêutico, “[...] com sua capacidade de surpreender e frustrar expectativas, ao invés de passivamente confirmá-las” (LAWN, 2011, p.87). Esse sentido de experiência pode ser compreendido pelo seu aspecto de negatividade, o que Gadamer chamará, na esteira da dialética de Hegel, de negação determinada:

Essa, a verdadeira experiência, é sempre negativa. Quando fazemos uma experiência com um objeto significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são. Assim, a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa a aquisição de um saber mais amplo. Desse modo, o objeto com o qual se faz uma experiência não pode ser um objeto escolhido ao acaso. Antes, deve proporcionar-nos um saber melhor, não somente sobre si mesmo mas também sobre aquilo que antes se acreditava saber, isto é, sobre o universal. A negação, em virtude da qual a experiência chega a esse resultado, é uma negação determinada. A essa forma de experiência damos

Assim, o que está em jogo nesse sentido de experiência da verdade é a possibilidade de um encontro com o novo, em seu caráter inesperado, encontro esse que produz uma tensão com aquilo que já se sabe e resulta numa experiência irrepetível. “Existe um senso daquilo que já foi entendido e aquilo que é estranho, diferente, o outro que, em sincronismo com aquilo que já foi visto, constitui a verdade hermenêutica para Gadamer” (LAWN, 2011 p. 87). Este encontro entre o familiar e o desconhecido, isto é, entre o intérprete e aquilo que ele está buscando compreender, pode ser sintetizado no que Gadamer chama de “fusão de horizontes”. Seja diante de um texto, seja diante de uma pessoa em diálogo (o que mais nos interessa aqui), há sempre uma relação tensa entre o familiar e o estranho que constitui esse encontro.

A “fusão de horizontes” é um termo central utilizado por Gadamer (2015) para mostrar como se dá o processo da compreensão. Nas palavras de Gadamer (2015):

Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto. Aplicando esse conceito à consciência pensante, falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes etc. [...] Aquele que não tem um horizonte é aquele que não vê suficientemente longe e que, por conseguinte, supervaloriza o que lhe está mais próximo. Ao contrário, ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver para além disso (pp. 399-400).

Em linhas gerais, com esta ideia, o filósofo busca evidenciar que cada indivíduo se encontra em um horizonte compreensivo que determina e condiciona o seu alcance interpretativo, mas que aquilo que será conhecido/interpretado também possui seu horizonte próprio. Portanto, quando os dois horizontes se encontram, a compreensão emerge, não como aquilo que estava como uma verdade pura e absoluta a ser simplesmente encontrada independentemente do sujeito, bem como também não como um significado subjetivo que o sujeito impõe do modo como bem entende. No encontro, “[...] o intérprete insere algo de seu, mas esse “seu” é também o de sua época, de sua linguagem e de seus questionamentos” (GRON-DIN, 2012, p. 74), do mesmo modo que, por exemplo, um texto escrito há vários anos também deve ser interpelado a partir das questões que colocava naquela época histórica, o que se dá num jogo entre presente e passado.

Assim, por conceber a compreensão como um processo que ocorre entre a fusão dos horizontes do intérprete e do objeto a ser interpretado, um texto, mesmo

que já tenha sido lido muitas vezes, sempre pode se abrir para novos questionamentos, para novas possibilidades. “O texto escrito não muda, mas as possibilidades sim, isto é, para Gadamer, as verdadeiras possibilidades mudam, pois são infinitas” (LAWN, 2011, p. 87). Isso não significa, todavia, que o texto não traga a sua própria mensagem, pois, como afirma Gadamer (2011), “o dito sempre se dirige ao consenso e leva em conta o outro” (p. 398). Mais adiante, ele acrescenta:

[...] toda volta ao texto – seja um texto real, fixado por escrito, ou uma mera reprodução do que se expressa na conversação – remete à “notícia originária”, ao notificado ou anunciado originariamente que há de valer como algo idêntico dotado de sentido. A tarefa prescrita a tudo que se vai fixar por escrito é justamente que esta “notícia” deve poder ser compreendida. E o texto escrito deve fixar a informação originária de tal modo que seu sentido seja compreensível univocamente. À tarefa do escritor corresponde aqui a tarefa do leitor, do destinatário ou do intérprete, que é a tarefa de alcançar essa compreensão, ou seja, fazer com que o texto por escrito fale novamente (2011, p. 398).

Por fim, considera-se que, com essa passagem, Gadamer não nega que o texto e seu autor pretendem comunicar algo, mas sim que essa comunicação será “escutada” por um intérprete, o qual, ao entrar nessa comunicação, produz uma compreensão que não é nem somente sua, nem somente do texto, mas de ambos. Nas palavras do próprio Gadamer (2011):

O discurso do intérprete não é um texto, mas serve ao texto. Isso não significa, porém, que a contribuição do intérprete se esgote no modo de escutar o texto. [...]. Essa linguagem mediadora possui, ela própria, uma estrutura dialógica. O intérprete que faz a intermediação entre as duas partes do diálogo nada pode fazer a não ser considerar sua distância frente ao emaranhado de ambas as posições como uma espécie de superioridade. Por isso, sua ajuda no entendimento (...) passa sempre por uma intermediação real que busca equilibrar o direito e os limites de ambas as partes. [...] Após superar o elemento estranho de um texto, ajudando assim o leitor a compreendê-lo, a retirada do intérprete não significa desaparecimento em sentido negativo. Significa antes sua entrada na comunicação, resolvendo assim a tensão entre o horizonte do texto e o horizonte do leitor. É o que chamo de fusão de horizontes. Os horizontes separados como pontos de vista diferentes fundem-se num (p. 405).

Essa relação entre texto e intérprete, baseada na compreensão e no círculo hermenêutico, é dotada de uma universalidade que possui dois aspectos funda-

mentais, a saber: a) que os horizontes de compreensão sempre podem se alargar e se atualizar, e b) que todo ser que pode ser compreendido é linguagem. No primeiro caso, a universalidade está na presença do elemento hermenêutico em todas as formas de compreensão, que faz com que a possibilidade da atualização de um horizonte significativo esteja sempre presente. Por exemplo, se tomarmos um especialista e um leigo, ambos diante de um mesmo texto ou de uma obra de arte, eles compartilham de um mesmo estado, a saber, o da possibilidade de atualização da compreensão daquele texto ou obra de arte. Mesmo que um saiba tecnicamente muito mais que o outro acerca daquela obra, de seus conceitos, e de seu autor, os dois podem ver algo que nunca foi visto a partir do horizonte em que se encontram, o que, por sua vez, pode reconfigurar toda a relação prévia que mantinham com aquele texto ou obra. No diálogo entre texto e intérprete, o texto (ou obra) quer dizer algo e nos interpela à sua compreensão, o que fazemos colocando-lhe perguntas. Há, assim, uma expectativa do texto em dizer algo e, também, uma expectativa do intérprete em compreender o dito, o que instaura uma tensão e um jogo, abrindo o campo no qual o processo de compreender se desdobra (FLICKINGER, 2014). O processo de compreensão tem como princípio a lógica do círculo hermenêutico, o que, em linhas gerais, significa a relação entre a expectativa (antecipação) de sentido a partir dos conhecimentos prévios do intérprete (seus preconceitos), e a frustração ou correção dessas expectativas na medida em que o intérprete se depara com partes que não ratificam a expectativa prévia, o que leva a uma correção dessa expectativa e reconfiguração do jogo compreensivo num movimento sem fim. Além do círculo hermenêutico, o segundo aspecto universal da hermenêutica apontado por Gadamer é que nada do que conhecemos se dá fora da linguagem, pois tudo que se dá a conhecer é linguístico. Isso significa que, para ele, não há um mundo desprovido de sentidos, que poderia ser tomado de modo completamente objetificável, mas sim que ela, tal como afirma Grondin (2012) abarca tudo o que é passível de ser compreendido, o que foi sintetizado na lapidar frase de Gadamer: “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (2015, p. 612).

## DA HERMENÊUTICA DE TEXTO À ESSÊNCIA DA LINGUAGEM COMO DIÁLOGO

Após a publicação e a recepção de *Verdade e Método I*, Gadamer continuou a desenvolver suas ideias em diálogo com os seus críticos, o que resultou num pensamento que vê a essência da linguagem como diálogo e que se interessa pela linguagem viva. Assim, todas as considerações que vimos anteriormente sobre a compreensão e interpretação de textos devem ser direcionadas para o diálogo. Mas, para falarmos sobre o diálogo, relembremos alguns pontos: para esse filó-

sofo, em primeiro lugar, a linguagem não é (ou se reduz) a um *instrumento*<sup>1</sup> do pensamento, mas sim aquilo que nos permite compreender nossa existência no mundo. Em segundo lugar, tanto a linguagem quanto o horizonte histórico não são objetiváveis, ou seja, não podem se tornar um objeto para um sujeito, pois são determinações que constituem o próprio ser do sujeito. Em terceiro lugar, o círculo hermenêutico da compreensão é um processo que encerra uma experiência (Erfahrung), na qual o intérprete “[...] experimenta um saber novo, não construído por ele, senão emergente de sua relação com o texto” (FLICKINGER, 2014, p. 48). Avançando para a compreensão do diálogo, podemos observar que as estruturas acima, quando vistas na perspectiva do diálogo, permitem-nos iluminar as práticas sociais dialogadas, sobretudo as educativas. No diálogo autêntico, duas pessoas se encontram na expectativa de escutar o outro e ser escutado pelo outro, visando abrir um espaço de comunicação dentro do qual os horizontes ou perspectivas se encontrem. Nessa relação dialógica, que tem por pressuposto a horizontalidade, a equidade e possibilidade de que o outro pode estar certo, podemos ainda observar que cada um se expõe ao outro e corre o risco de ter que rever seus pressupostos diante do questionamento do outro, pois diálogo, como um jogo, “[...] exige antes de tudo a disposição dos interlocutores de entregar-se ao risco permanente de ver colocadas em xeque suas supostamente inabaláveis certezas” (FLICKINGER, 2014, p. 55). Nesse ponto, podemos considerar o sentido radical do conceito de diálogo em Gadamer (2011):

Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a ami-

---

1 - Uma das características que fazem da linguagem diferente do instrumento pode ser lida na seguinte passagem: “a linguagem não é um dos meios pelos quais a consciência se comunica com o mundo. Não representa um terceiro instrumento, ao lado do signo e da ferramenta – embora esses dois certamente façam parte da caracterização essencial do homem. A linguagem não é nenhum instrumento, nenhuma ferramenta. Pois uma das características essenciais do instrumento é dominarmos seu uso, e isso significa que lançamos mão e nos desfazemos dele assim que prestou seu serviço. Não acontece o mesmo quando pronunciamos as palavras disponíveis de um idioma e depois de utilizadas deixamos que retornem ao vocabulário comum de que dispomos. Esse tipo de analogia é falso porque jamais nos encontramos como consciência diante de um mundo para num estado desprovido de linguagem lançarmos mão do instrumental do entendimento. Pelo contrário, em todo conhecimento de nós mesmos e do mundo, sempre já fomos tomados pela nossa própria linguagem. É aprendendo a falar que crescemos, conhecemos o mundo, conhecemos as pessoas e por fim conhecemos a nós próprios. Aprender a falar não significa ser introduzido na arte de designar o mundo que nos é familiar e conhecido pelo uso de um instrumento já dado, mas conquistar a familiaridade e o conhecimento do próprio mundo, assim como ele se nos apresenta” (GADAMER, 2011, p. 176).

zade. É só no diálogo (e no “rir juntos”, que funciona como um entendimento tácito e transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos nos outros” (p. 247).

Diante do que vimos até aqui, podemos apontar as seguintes consequências: 1) O diálogo não é uma relação que pode ser dominada por uma técnica, mas é da ordem de um saber prático não controlável; 2) Há uma ética e uma moral envolvidas, que consistem no reconhecimento do outro, pois escutar o outro a partir de seu lugar, de seu horizonte, exige levá-lo a sério em sua alteridade; 3) A experiência do diálogo exige uma postura crítica de cada um com relação aos seus próprios pressupostos, sendo o diálogo uma busca de saber partilhada que põe em movimento crítico conceitos, visões e ideologias reificadas, seguindo na direção de um saber outro; 4) Os interlocutores têm cada um no seu outro um espelho para si mesmo, pois é a partir desse outro, de seus questionamentos, que se pode verificar os próprios pressupostos e aquilo que não está claro e dito expressamente.

Sobre a relação entre os interlocutores, a qual Gadamer chama de relação Eu-Tu<sup>2</sup>, o filósofo vai descrever ao menos três modos gerais dessa relação, tendo em vista o vínculo moral estabelecido entre as partes. A primeira delas é aquela na qual o “eu” vê o “tu” como um objeto a ser conhecido, como uma coisa (reificação), o que ocorre no modo cartesiano sujeito-objeto de se relacionar com as coisas e os seres vivos, como na ciência em geral. Na segunda delas, o filósofo aponta para a relação na qual o “eu” considera o “tu” e o reconhece como um sujeito, mas somente para controlá-lo, como um “tu” que é para o “eu” uma imagem e um instrumento dele, tal como ocorre numa relação comercial ou médica estritamente técnica. Por fim, há a relação na qual o “eu” se coloca no lugar do “tu” e o considera um fim em si mesmo, como um sujeito autônomo, que tem o seu próprio horizonte, que tem direitos e é ratificado como “tu”, isto é, como um outro “eu” que não é objeto manipulável para o outro. Como podemos observar, essas três formas de relação “eu – tu” são diferentes no que se refere ao vínculo moral e ético que se estabelece entre eles, sendo inexistente nos dois primeiros, pois nelas o “eu” ou elimina o “tu” (na primeira) ou o reconhece mas não se co-

---

2 - Talvez seja oportuno mencionarmos que o tema da relação Eu – Tu surge no século XX na esteira de uma ampla discussão crítica com relação à filosofia idealista, a qual tinha como fundamento a perspectiva do Eu (subjetividade). Sobre isso, diz Gadamer (2011): “Nessa nova orientação, sintoniza-se, sobretudo e de modo muito ativo, a renovada influência do pensamento de Kierkegaard, que, precedido por Unamuno e outros, inspirou uma nova crítica ao Idealismo, desenvolvendo a perspectiva do tu, do outro eu. Essa corrente foi seguida por Theodor Haecker, Friedrich Gogarten, Eduard Griesenbach, Ferdinand Ebner, Martin Buber, Karl Jaspers, Viktor von Weizsäcker e encontra-se também no livro de Karl Löwith *Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen* (O indivíduo no papel de conviva do homem, 1928)” (*ibidem*. p. 126).

loca na relação como implicado nela, permanecendo em si mesmo (na segunda). Já não acontece o mesmo com a terceira relação, pois nesta há não só o reconhecimento do “tu” como “tu”, mas também uma abertura a ele, o que significa ser implicado e transformado por ele, de modo que assim se estabelece um vínculo moral entre eles. Com efeito, abertura, não reificação e deixar-se afetar pelo outro é uma marca dessa terceira forma de relação Eu – Tu, pois, diz Gadamer:

[...] na relação inter-humana o que importa é experimentar o tu realmente como um tu, isto é, não passar ao largo de suas pretensões e permitir que ele nos diga algo. Para isso é necessário abertura. Mas, por fim, esta abertura não se dá só para aquele a quem permitimos que nos fale. Ao contrário, aquele que em geral permite que se lhe diga algo está aberto de maneira fundamental. Sem essa abertura mútua, tampouco pode existir verdadeiro vínculo humano. A pertença mútua significa sempre e ao mesmo tempo poder ouvir uns aos outros. Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um “compreenda” o outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente, “escutar alguém” não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Agir assim significa ser submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o faça valer contra mim (2015, pp. 471-72).

Essas análises de Gadamer, quando pensadas no horizonte da política, mostram-se muito pertinentes à democracia. É isso que observa Hans-Herbert Kögler (2015), um filósofo estudioso do diálogo, quando define esse conceito no verbete de *The Encyclopedia of Political Thought*, no qual o organiza e o explora com base no pensamento de Gadamer. Nesse verbete, o filósofo situa o diálogo no horizonte do pensamento político pós-moderno, quando articula esse conceito no interior da democracia participativa, relacionando-o, a partir de seu potencial normativo, a uma intersubjetiva compreensão da verdade e a uma concepção prática de política realizada na esfera pública. Isso resulta num Ethos dialógico, no qual o diálogo é a corporificação do ideal de política democrática e aquilo que possibilita a sua realização, pois trata-se de uma mediação linguística na qual há uma troca de crenças em torno de um assunto compartilhado que pressupõe um compromisso conjunto de escuta do outro, aberto a compreender a perspectiva alheia sobre o mesmo assunto, chegando a uma fusão dos horizontes, ou na compreensão mais profunda das diferenças. Nessa relação, que é uma troca pela linguagem, há uma abertura consciente à alteridade entre os agentes que cria um espaço de intersubjetividade, no qual os participantes são co-sujeitos igualmente capazes, compromissados e abertos a participarem de um processo de resolução cognitiva de um problema. Essa é uma atitude de se abrir e se voltar para o outro, reconhecendo seu ponto de vista, de modo que

os agentes procuram explorar criticamente a validade dos pontos de vista um do outro, a fim de permitir a compreensão mútua e, se possível, um consenso substantivo. O diálogo implica, portanto, a deliberação, que é orientada para a sondagem sensível e mutuamente aberta das perspectivas envolvidas, para levar a uma agência coletiva compartilhada, mas constituída de forma reflexiva. No entanto, o diálogo também cumpre seu papel, mesmo que não produza um consenso conducente à ação, mas conduza a uma reflexividade aumentada em relação aos próprios e aos outros valores e suposições envolvidos (KÖGLER, 2015, p. 1).

Com isso em mente, podemos arriscar que essa atitude aberta ao outro é um exercício consciente de movimento de saída de si na direção de um outro para pensar junto com ele e a partir dele, mesmo que isso signifique pensar contra si mesmo. Essa atitude, quando realizada pelos agentes, tem por pressuposto a ideia de que o conhecimento é uma criação coletiva e que a verdade pode não estar conosco, mas em outro lugar, bem como que o outro é aquele que me ajuda a testar e ampliar meu ponto de vista. Nesse sentido, o conceito de diálogo, do qual tratamos aqui, é algo muito diferente de conversa, cujo significado muitas vezes se confunde com diálogo no senso comum, mas se apresenta com um potencial teórico e filosófico que constitui o núcleo de um Ethos dialógico de uma concepção de democracia radical, na qual vigora um compromisso racional com a natureza pública da verdade (KÖGLER, 2015).

Nesses termos, podemos afirmar que a hermenêutica filosófica de Gadamer nos conduz a uma outra compreensão da experiência humana, marcada pela linguagem, pela historicidade e pela negatividade que envolve o círculo hermenêutico, uma vez que o processo de compreensão não tem fim numa última palavra, mas é uma dialética aberta. A importância do diálogo e do Outro na vida humana é de tal ordem que, para Gadamer, “[...] somos uma conversação” (2011, p. 428), estamos imersos no universo (mediado) da linguagem, universo esse que nos antecede no tempo, no qual nos compreendemos sempre em diálogo, pois “[...] o modo de realizar-se da linguagem é o diálogo, mesmo que seja o diálogo da alma consigo mesma, que é como Platão caracterizava o pensamento” (GADAMER, 2011, p. 134).

## REFERÊNCIAS

FLICKINGER, H-G. *Gadamer e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GADAMER, H-G. *Verdade e Método II*. (Trad. de Enio Paulo Giachini.) Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

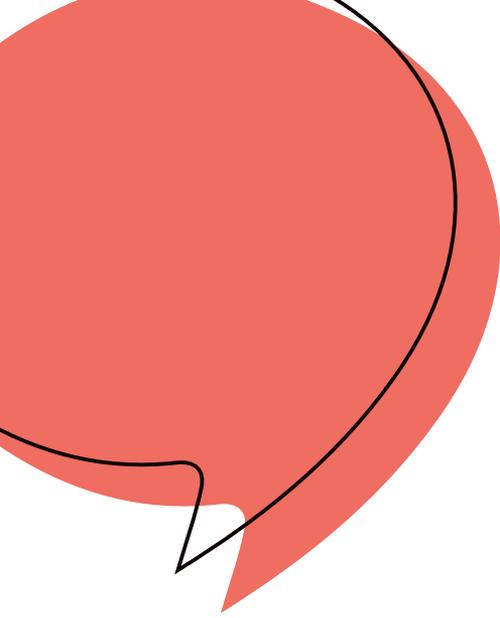
GADAMER, H-G. **Verdade e Método I**. (trad. de Flávio Paulo Meurer). Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. (trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola editorial, 2012.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. (Trad. Fausto Castilho). Campinas: SP: Editora Unicamp; Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

KÖGLER, H-H. Dialogue. In: GIBBONS, M. T (Ed.). **The Encyclopedia of Political Thought**. 1a.ed. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2015.

LAWN, C. **Comprender Gadamer**. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.



# O DIÁLOGO EM DAVID BOHM

Daniel Fonseca de Andrade  
Rafael de Araujo Arosa Monteiro

David Bohm foi um físico norte-americano formado no Pennsylvania State College e com doutorado pela Universidade da Califórnia, finalizado em 1943. Trabalhou no Laboratório de Radiação Lawrence, em Berkeley, na Universidade de Princeton, na Universidade de São Paulo (entre 1951 e 1955) e na Universidade de Haifa, em Israel. Finalizou a carreira no Birkbeck College, da Universidade de Londres, falecendo em 1993 (FREIRE JR.; PATY; BARROS, 1994; BOHM, 1999).

Apesar de sua formação acadêmica ter se dado especificamente na área da física, mais precisamente da física quântica, aproximou-se de temas filosóficos, entre eles o diálogo, cuja teoria é, então, fortemente influenciada pela sua formação inicial (ANDRADE, 2013).

Assim, a sua contribuição para a teoria do diálogo parte das noções de ordem e de organização do universo promovidas pela física quântica, que, por sua vez, permitiu uma crítica epistemológica à física tradicional, que por alguns séculos havia orientado de forma predominante o fazer científico.

Historicamente, a física tem tido papel relevante na determinação de visões de mundo de diferentes épocas, de forma que grandes mudanças na física levam a mudanças nessas noções de ordem (BOHM, 1999). Com o advento da física quântica, não foi diferente.

Bohm apresenta o conceito de diálogo a partir da origem etimológica do termo, ‘dialogos’ (BOHM, 2005). Para ele, a noção normalmente atribuída ao conceito, de conversa entre dois, ensejada pelo que seria o prefixo ‘di’, é incorreta. Diálogo é a composição dos significados do prefixo ‘dia’, que quer dizer ‘através’, e ‘logos’, que remete a ‘palavra’ ou ‘significado da palavra’. A partir disso, Bohm sintetiza o conceito como sendo “uma corrente de significados que flui entre nós

e por nosso intermédio, que nos atravessa” (2005, p. 33).

A razão pela qual a questão epistemológica é fundamental para a teoria do diálogo de Bohm localiza-se exatamente aí. A concepção da possibilidade de uma “corrente de significados” fluindo entre participantes de uma conversa pressupõe uma unidade, ou uma continuidade que é impossível de ser sequer pensada a partir da fragmentação cartesiana proposta pela física tradicional. Ou seja, o diálogo, para o autor, necessariamente remete a um universo do conhecimento que vai além daquele predominante no ocidente ainda nos dias de hoje, e não pode ser compreendido a partir dele. Essa relação, entre a questão epistemológica e o diálogo de Bohm, será detalhada abaixo.

### A CIÊNCIA CLÁSSICA MODERNA E ALGUNS DE SEUS PRINCÍPIOS

A noção de ordem predominante na cultura ocidental atual foi concebida em meados dos séculos XVI e XVII, a partir de ideias de pensadores da física e da astronomia que acabaram por determinar um conjunto de princípios de funcionamento da realidade que se tornou a base do método científico. Nascia a ciência conforme conhecida hoje. Esse conjunto de princípios tornou-se tão permeado na vida, na cultura e no pensamento do ocidente que um de seus proponentes, René Descartes, passou a ser considerado o pai da filosofia moderna, já que alguns dos aspectos importantes da filosofia atual são atribuídos ao seu legado (CAPRA, 1997).

De forma geral, nossa noção de ordem atual, forjada há pouco mais de 300 anos, concebe a realidade como constituída por conjuntos de partículas elementares separadas, indivisas e imutáveis, que funcionariam como os blocos fundamentais de todo o universo. Tais partículas estariam fora umas das outras, no sentido de existirem independentemente em diferentes regiões do espaço e do tempo, e de interagirem de maneira a não trazerem transformações em suas naturezas essenciais. Por essa razão, considera-se que elas se relacionariam de forma mecânica, como engrenagens de uma máquina (BOHM, 1995), ou como ladrilhos em uma parede (MORIN, 2007).

Essa organização do pensamento, concebendo a realidade constituída por partes isoladas, decorreria de um dos quatro preceitos fundamentais propostos por Descartes (2001) para seu método científico, que seria de “dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las” (p. 23).

Com essa ideia de separação ou de fragmentação entre os constituintes da realidade, buscava-se objetividade, a verdade indubitável, saneada de qualquer tipo de ruído ou contaminação, ou seja, a localização do fato claro e distinto

(DESCARTES, 2001). Como consequência lógica, não só a mente foi separada do corpo e o humano da natureza (GREIG; PIKE; SELBY, 1989), mas também as separações entre países, religiões, etnias, grupos políticos e econômicos (BOHM, 1995), disciplinas (MORIN, 1990) e egos (BOHM, 1999) concretizaram-se, escondendo sua ilusão intrínseca e tornando-se, cada vez mais, fonte de conflitos.

Uma separação específica que foi naturalizada no ocidente e que é extremamente relevante para o trabalho de Bohm é a separação que se opera entre os conteúdos do pensamento e os processos subjacentes do pensamento. De acordo com o autor (BOHM, 2005), a percepção de que os conteúdos de pensamento são formulados independentemente de um processo mais profundo induz à ideia de que pensamentos surgem do nada. Isso traz implicações para o diálogo, que serão vistas posteriormente.

Portanto, a compreensão do mundo por um ocidental se dá automaticamente por meio da fragmentação, que ele aplica a si e ao entorno, sem que esteja consciente de que essa fragmentação é uma operação artificial que é adequada a contextos limitados. Ele sente a si e ao mundo como constituídos de partes separadas, sem conseguir perceber que essas divisões foram criadas e estão em seu pensamento, e que não podem ser projetadas literalmente para a realidade. Como diz Bohm (1995; 1999), essas separações não existem autonomamente na realidade.

Como consequência disso, um ocidental, ao agir a partir de um pensamento fragmentado, reproduzirá a fragmentação “externa” e a reconfirmará em sua mente, em um processo de autopropagação. Como coloca Morin (1990, p. 22), “um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutiladoras”. Pode-se ainda complementar essa fala com a afirmação de que ações mutiladoras produzem novos pensamentos mutiladores e reforçam os pré-existentes (ANDRADE, 2013).

As limitações da pretensa universalidade dos pilares da ciência clássica começaram a ser encontradas ainda no século XIX, a partir de novos campos da física e de fatos e teorias que não podiam ser explicados ou formulados a partir dos seus pressupostos. Para Capra (1997), ciências emergentes, como a eletrodinâmica, a termodinâmica, a cosmologia e a teoria da evolução, começaram a desafiar seus alicerces.

Entretanto, o primeiro grande desafio à ordem mecanicista da física clássica proveio da teoria da relatividade no alvorecer do século XX (BOHM, 1995), com a suplantação da noção de corpos indivisíveis pela de campos, que são contínuos e nos quais as partículas são consideradas abstrações correspondentes a regiões onde o campo é intenso, onde se formam as singularidades. Assim, essa nova noção de ordem não concebe a separação, mas a existência de uma “totalidade indivisa” (BOHM, 1995, p. 125, tradução nossa). Nessa nova percepção, o que é percebido como singularidades são apenas áreas de maior concentração dos

campos.

Já mais adiante no século XX, o advento da física quântica trouxe ainda novos elementos de desafio aos princípios da ciência clássica, e a despeito das diferenças entre ela e a teoria da relatividade, ambas compartilham um pressuposto, que é o da indivisibilidade da totalidade (BOHM, 1995). Assim, a ideia de fragmentação mostra-se ainda mais limitada e as análises passam a colocar foco na ‘relação’, entre aquilo que seriam partes separadas (BOHM, 1999).

Bohm (1995) denominou essa nova percepção de ordem, na qual as coisas não podem ser consideradas como separadas, mas relacionadas em algum nível, de ordem ‘implícada’. Ela se diferencia da ordem ocidental, que ele chama de ‘explícada’, segundo a qual cada coisa ocupa a sua própria região, individual, no tempo e no espaço.

Desse modo, aquilo que a visão de mundo ocidental predominante, alimentada pela ciência física clássica, concebe como realidade – o universo mecânico formado por partes atomizadas, independentes e individuais (a ordem explicada de Bohm)–, é para o autor uma derivação de um fluxo subjacente. Portanto, as formas separadas, perceptíveis aos sentidos e instrumentos são ‘emergências’ de uma outra ordem, mais profunda, que é fluida e indivisa, a ordem implícada (BOHM, 1995). Tal ordem implícada pode ser organizada e representada de forma singularizada, explicada, mas as limitações dessa organização não podem ser ignoradas, ou seja, sem que se perca de vista a indivisibilidade. Como coloca Isaacs (1999, p. 34, tradução nossa), “dividir as coisas não é o problema. E sim esquecer a conexão”.

Segundo o autor (BOHM, 1999), da mesma forma que, a partir desse movimento de percepção da ordem implícada, entidades e fenômenos da realidade não podem ser concebidos como separados uns dos outros, apenas em contato mecânico, o diálogo também não pode ser visto como um fenômeno externo às pessoas, que se dá sem a promoção de transformações significativas em suas essências. Em outras palavras, o diálogo não pode ser visto como uma relação mecânica, como uma conversa de mão dupla (ANDERSON; BAXTER; CISSNA, 2004) ou uma troca (ANDRADE; SORRENTINO, 2016). Sua ocorrência depende da percepção da existência de um fluxo subjacente que une as essências dos participantes, em um processo em que essas essências são afetadas pelo encontro.

## DIÁLOGO EM BOHM

Foi visto acima que Bohm (2005) parte do significado etimológico para dar sua explicação sobre o conceito de diálogo, que, para o autor, se traduz como um fluxo de significados entre os envolvidos em uma conversa. Dessa forma, o diálogo

go é uma conversa em que o foco é colocado no que está entre os que dialogam, ou seja, na relação. O autor metaforiza o diálogo como um rio que corre entre dois barrancos e que é comum, portanto, a ambos, que apenas dão formas a ele (BOHM, 1999).

Nesse sentido, o diálogo se diferencia de outras formas de conversa com as quais tem, em geral, seu significado confundido, como discussão e negociação, por exemplo. Para Bohm (2005), discussão é uma palavra cuja raiz etimológica remete à divisão. É o tipo de conversa na qual os diferentes participantes têm seus pontos de vista colocados, no entanto, com a intenção de se vencer um jogo. O autor compara esse tipo de conversa com um jogo de pingue-pongue, no qual os participantes rebatem a bola com o intuito de vencer. Já negociação é abordada pelo autor como um processo em que as partes são ajustadas de forma a satisfazer a todos os presentes.

Essas duas formas de conversa, além de outras desveladas por outros autores, como debate e consenso (ISAACS, 1999; YANKELOVICH, 2001) e deliberação (YANKELOVICH, 2001), compartilham entre si uma característica que as diferencia fundamentalmente em relação ao diálogo: elas são conversas polarizadas, focadas nos lados, nos participantes, nos seus interesses próprios e no esforço que fazem para que eles prevaleçam, por meio do convencimento, da sedução ou da inibição, a despeito dos demais.

A questão central para essas conversas é que, apesar de permitirem, em seus ritos, concessões periféricas estratégicas com a finalidade de proteção das ideias centrais, que são inegociáveis, ao final não há aprendizado, não há criação e nem transformação. Os participantes saem da conversa da mesma maneira que entraram, no máximo com um pouco mais de apego aos seus pontos de vista (BOHM, 2005). Para o autor, essas outras formas de conversa podem ser estágios preliminares para diálogos, mas não são diálogos (BOHM, 2005).

Segundo Bohm (1990), isso ocorre porque nenhuma dessas conversas convida os participantes a questionarem o que ele chama de pressupostos de raiz, que são os

pressupostos a respeito do sentido da vida; a respeito dos seus interesses próprios; a respeito do interesse do seu país; a respeito do interesse de sua religião; em suma, a respeito do que você considera que é realmente importante (BOHM, 1990, p. 3, tradução nossa).

Tais pressupostos são importantes porque eles afetam, de forma inconsciente para nós, a natureza das nossas observações. Assim, influenciam a maneira como vemos as coisas, como as experienciamos e o que queremos fazer. Para o autor, de

certa maneira, nós vemos através de nossos pressupostos (BOHM, 2005, p. 128).

Assim como os conteúdos, os pressupostos de raiz são antecidos por processos de pensamento mais profundos, de onde emergem. Na seção anterior, foi colocado que a tradição fragmentada do pensamento ocidental faz com que percebamos que os conteúdos do pensamento brotam do nada, como se aparecessem autonomamente em nossa mente. Para o autor, no entanto, o pensamento é um processo sutil cujo significado é basicamente tácito, ou seja, apenas uma pequena parte dele pode ser dita na forma de um conteúdo explícito coerente. Entretanto, esse conteúdo explícito, percebido como uma unidade independente, como se proveniente do nada, está na verdade ligado a um processo de pensamento que é subjacente a ele, mais profundo. Assim, qualquer mudança nesse conteúdo deve vir de transformações ocorridas nessa dimensão mais profunda do processo de pensamento (BOHM, 2005).

A importância desses pressupostos e desse processo subjacente é que eles operam estratégias e bloqueios que podem dificultar ou até impedir o diálogo de ocorrer. Isso porque eles tendem a fazer com que as pessoas se alinhem aos pontos de vista que confirmam seus paradigmas e se afastem daqueles que os desafiam. Isso distancia pessoas que pensam diferente e, ao mesmo tempo, leva a uma dificuldade de autoanálise (BOHM, 2005). Como coloca o autor, “o pensamento defende os seus pressupostos básicos contra as evidências de que ele pode estar equivocado” (BOHM, 2005, p. 41).

O diálogo, portanto, difere dessas outras conversas justamente por se constituir como um caminho que busca a criação de condições para que os envolvidos sejam estimulados a perceber e desafiar – suspender –, seus pressupostos de raiz, individuais e coletivos (BOHM, 1999; 2005).

Quando isso não acontece, ou seja, quando esses pressupostos não são localizados, explicitados e analisados coletivamente, não se compartilha uma melhor compreensão sobre eles, e as origens das diferenças e, muitas vezes, tensões internas no grupo, permanecem (BOHM, 2005). Nesses casos, a tendência é que estratégias coletivas tácitas sejam criadas no sentido de se evitar novos constrangimentos ou desgaste. A conversa, no entanto, se mantém na superficialidade.

Por outro lado, para Bohm (1999; 2005), quando os pressupostos de raiz são localizados, eles precisam ser colocados em suspenso, isto é, precisam ser analisados sem que sejam suprimidos, julgados (BOHM, 2005) ou defendidos. Esse processo pode promover mudanças nos sentidos que os participantes da conversa atribuem ao mundo (BOHM, 1999), o que significa que esse é um processo identitário, que transforma as pessoas. É por isso que a compreensão do diálogo de Bohm demanda uma contextualização epistemológica. Ele não pode ser entendido a partir do paradigma da fragmentação e não pode ser confundido com uma

conversa ou relação mecânica com o outro, que se manifesta apenas externamente. O diálogo é constitutivo, ou seja, ele afeta as pessoas em relação (WOOD, 2004). Consequentemente, ele pode repercutir também em suas ações.

Assim, a melhor compreensão dos pressupostos de raiz individuais e coletivos, bem como dos processos de pensamento que estão por trás deles, é o coração da ideia do diálogo de Bohm (BOHM, 2005). É essa melhor compreensão coletiva que leva ao “fluxo de significados” entre os participantes, ou seja, que faz com que eles se percebam em um contínuo de pensamento e não como entidades isoladas.

O diálogo Bohminiano, portanto, se configura como uma forma de investigação compartilhada que percorre todo o processo do pensamento com a intenção de “mudar o modo como ele acontece coletivamente” (BOHM, 2005, p. 38), visando-se a construção de uma comunicação coerente e verdadeira (BOHM, 2005). Quando se dialoga, portanto, diferentemente de quando se debate, se discute, se negocia e se delibera, não há vencedores ou perdedores, não há tentativa de sedução ou de convencimento, e nem de transposição de valores ou interesses sobre o outro. Há construção, há aprendizagem e há transformação.

## A OPERACIONALIZAÇÃO DO DIÁLOGO

Do ponto de vista prático, para a operacionalização de um encontro de diálogo, Bohm (2005) sugere o atendimento de alguns elementos importantes. O primeiro diz respeito ao número de pessoas envolvidas. Para ele, a quantidade ideal é entre vinte e quarenta pessoas, uma vez que tal configuração funciona como um microcosmo da cultura, onde se fazem presentes as diferentes formas de pensar e viver a vida.

Outro elemento é a disposição das pessoas. Bohm (2005) sugere que o formato circular é o mais adequado, por ser um arranjo que não estimula o privilegiamento de um indivíduo em detrimento do grupo. No círculo cria-se uma horizontalidade entre os participantes.

Nesse sentido, deve haver a ausência de forças coercitivas na figura de autoridade, pois isso manteria a assimetria nas relações e, portanto, a liberdade de falar aquilo que se pensa pode ficar reprimida pelo medo de alguma reprimenda (BOHM, 2005).

Também o encontro não deve ter objetivos ou visar a tomada de decisão. Do contrário, teremos pressupostos guiando o encontro que não serão suspensos e, portanto, o diálogo estará limitado. “Devemos ter um espaço vazio, no qual não somos obrigados a fazer nada nem chegar a quaisquer conclusões (...)” (BOHM, 2005, p. 50).

A frequência dos encontros de diálogo também é um elemento apresentado por Bohm (2005). Podem ser semanais ou quinzenais e acontecerem durante um ou dois anos. O que importa aqui é manter o processo até que ocorram transformações nas pessoas que dele participam.

Por fim, todos os envolvidos devem ter a oportunidade de se expressar, dizendo aquilo que pensam e acreditam, e de ouvir os outros, buscando compreender, por sua vez, o que pensam e acreditam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de diálogo de David Bohm se mostra como uma importante contribuição para quem, por alguma razão (de pesquisa, de facilitação ou meramente filosófica), se interessa pelo tema. Ele o eleva para um patamar que está além do senso comum, e mostra que há muito mais por trás das interações coletivas que visam ao diálogo do que a mera abertura dos participantes e boa intenção.

Assim, David Bohm chama a atenção para o que está na dimensão invisível dos indivíduos e de suas relações, e, ao descortinar esse invisível, também o organiza, tornando possível visualizá-lo e compreendê-lo.

Ademais, ao desvelar processos de pensamento subjacentes que participam e interferem na qualidade das interações pessoais que desempenhamos, o autor permite, e sugere, meios para que tais interações sejam planejadas ou operacionalizadas, no sentido da busca do diálogo genuíno. A explicitação coletiva do desafio adiante e de alguns obstáculos que se colocam no caminho pode fazer uma grande diferença na conquista da condição dialógica.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, R.; BAXTER, L.A.; CISSNA, K.N. Texts and contexts of dialogue. In: \_\_\_\_\_ (Eds). *Dialogue: theorizing differences in communication studies*. Thousand Oaks: Sage, 2004.

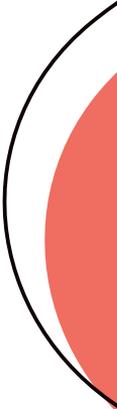
ANDRADE, D. F. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental**. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

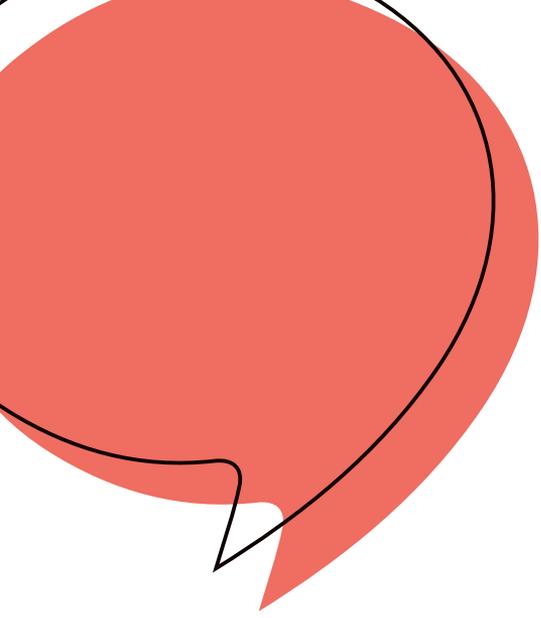
ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental. *Revista de Educação Pública*, v. 25, pp. 139-160, 2016.

BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOHM, D. **Unfolding meaning: a weekend of dialogue**. London and New York: Routledge, 1999.

BOHM, D. **Wholeness and the implicate order**. London and New York: Routledge, 1995.

- 
- BOHM, D. **On dialogue. David Bohm's seminars.** Ojai, Califórnia, 1990.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** 22. Ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- Descartes, R. **O discurso do método.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE JR, O.; PATY, M.; BARROS, A. L. R. David Bohm, sua estada no Brasil e a teoria quântica. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 20, 1994.
- GREIG, S; PIKE, G; SELBY, D. **Greenprints for changing schools.** London: WWF/Kogan Page, 1989.
- ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life.** New York: Doubleday, 1999.
- MORIN, E. La epistemología de la complejidad. In: GARRIDO, F.; MOLINA, M. G.; SERRANO, J. L.; SOLANA, J. L. (Eds). **El paradigma ecológico en las ciencias sociales.** Barcelona: Icaria, 2007, pp. 55-81.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- WOOD, J. T. Foreword: Entering into dialogue. In: ANDERSON, R.; BAXTER, L.A.; CISSNA, K.N. (Eds). **Dialogue: theorizing differences in communication studies.** Thousand Oaks: Sage, 2004. pp. xv - xxiii.
- YANKELOVICH, D. **The magic of dialogue: transforming conflict into cooperation.** New York: Touchstone, 2001.



# O DIÁLOGO EM WILLIAM ISAACS

Rafael de Araujo Arosa Monteiro  
Daniel Fonseca de Andrade

## O AUTOR E SUA TEORIA DO DIÁLOGO

William Isaacs é fundador da empresa de consultoria Dialogos e cofundador do Organizational Learning Center na Sloan School of Management do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. É autor do livro *Dialogue and the Art of Thinking Together* (1999) e atua há trinta anos facilitando processos de diálogo em diferentes contextos e com diferentes atores: CEOs de empresas, gestores de fundos, profissionais de desenvolvimento e líderes políticos, por exemplo (DIALOGOS, 2020).

Isaacs (1993) propõe uma teoria operacional do diálogo a partir das ideias de três grandes pensadores: Martin Buber, Patrick De Maré e, principalmente, David Bohm. Diálogo, para esse autor, é uma investigação compartilhada, uma forma de refletir junto. Sua definição sobre ele se caracteriza por

(...) uma conversa com um centro e não lados. É um caminho para pegar a energia de nossas diferenças e canalizá-la em direção de algo que nunca tenha sido criado antes. Isso nos retira da polarização e nos conduz para um senso comum maior e, desse modo, é um meio para acessar a inteligência e o poder de grupos de pessoas (ISAACS, 1999b, p. 19<sup>1</sup>).

Diálogo é a arte de falar e pensar junto, a qual implica a criação de um ambiente onde se possa ouvir o pensamento por trás das palavras (ISAACS, 2012) e construir uma nova compreensão sobre os diferentes aspectos da realidade, formando “uma base totalmente nova pela qual se pensa e age” (ISAACS, 1999b, p.

---

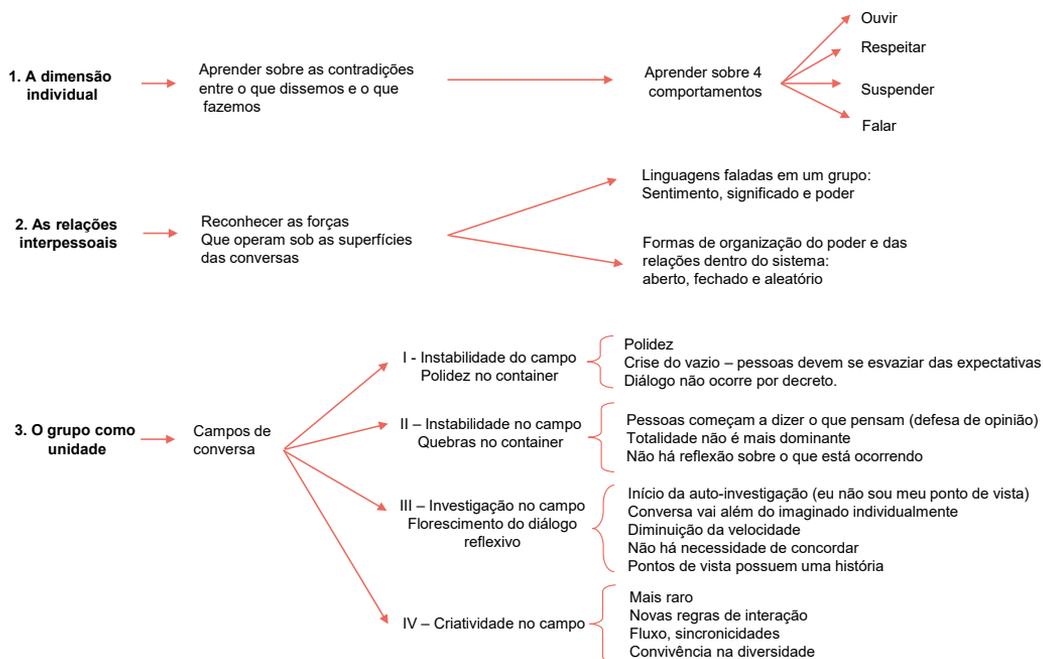
1 - Todas as citações diretas de Isaacs foram traduzidas do inglês pelos autores deste artigo.

19). O autor afirma que as ideias e práticas que apresenta são tão antigas quanto a humanidade e que, apesar disso, ainda estão sendo reinventadas em nosso tempo. Representam uma forma de arte que parece ter sido perdida na nossa cultura moderna, a arte de pensar e conversar junto.

Segundo Isaacs (1999b), existem quatro hábitos do pensamento que dificultam a emergência do diálogo. Tais hábitos são entendidos como patologias do pensar. A primeira é a da abstração, em que dividimos a realidade em partes para poder compreendê-la, criando significados. No entanto, esquecemos que o fazemos e deixamos de ver a conexão existente entre elas. O resultado é uma visão fragmentada da realidade, que nos separa. A segunda é a da idolatria, caracterizada pela confusão da memória com o ato de pensar, em que se assume representações coletivas ou imagens como sinônimo daquilo que é real, sem reconhecer sua construção cultural. A terceira é a certeza em relação aos “fatos” do mundo “estático”, que nos faz acreditar que possuímos uma compreensão completa da realidade. A última é a violência que está relacionada à vontade que temos de impor nossas ideias por conta da “certeza” que temos das coisas.

Frente a tais desafios, o autor propõe três níveis de ação para fomentar o diálogo, estabelecendo um ambiente propício para sua emergência e para engajar as pessoas nesse processo. O primeiro é *Produzir Ações Coerentes*, ligado à dimensão individual; o segundo, da *Intuição Preditiva*, ligado à dimensão das relações interpessoais; e o terceiro é o da *Arquitetura do Invisível*, ligado à dimensão do grupo (ver Figura 1). A seguir vamos apresentar cada um desses níveis em mais detalhes.

Figura 1 – As três dimensões da interação humana



Fonte: adaptado de Andrade (2013) a partir das ideias de Isaacs (1999b).

### Primeiro nível – Produzir Ações Coerentes

Aqui o que se espera é estar consciente das contradições que existem entre discurso e prática, entre o que é dito e o que é feito. Para isso, são apresentados quatro “novos comportamentos” para que se consiga alcançar essa consciência, são eles: ouvir, respeitar, suspender e enunciar (ISAACS, 1999b).

#### Ouvir

Para o autor, essa competência é o “coração” do diálogo, que ele compreende como a identificação das reações que temos ao interagir com os outros. Nesse sentido, sugere que comecemos a ouvir primeiro a nós mesmos, exercitando a percepção de nossos próprios sentimentos. Para isso, recomenda algumas práticas:

#### *Esteja consciente do pensamento*

“Ouvir é perceber que muito das nossas reações frente aos outros vem da memória (...)” (p. 92).

### *Se atenha aos fatos*

“(...) conectar o que pensamos com a experiência que nos levou a pensar aquilo.” (p. 94)

### *A “escada” da inferência*

É uma forma de distinguirmos entre as inferências que fazemos de uma experiência e da experiência em si, de “(...) vemos a diferença entre o que pensamos e o que nos levou a pensar o que pensamos” (ISAACS, 1999b, p. 98). O problema das inferências é que as transformamos em fatos, quando na verdade são interpretações parciais na realidade sem a busca de evidências que provem o contrário. A consequência é que as inferências passam a ser a “realidade”. Estar consciente desse processo de inferência pode nos ajudar a superá-lo.

### *Seguir a perturbação*

Geralmente ouvimos buscando confirmar aquilo que acreditamos. Seguir a perturbação é tentar fazer o oposto, ou seja, “ao invés de buscar evidências que confirmem o seu ponto de vista, você pode olhar para aquilo [...] que o desconfirma” (p. 99).

### *Ouvir sem resistência*

Isso é uma prática fundamental para a suspensão dos pressupostos.

### *Se mantenha firme na presença*

Estar presente, com a mente quieta, pode nos ajudar a ouvir. “Podemos ouvir a partir do silêncio dentro de nós” (p. 101).

Além dessas práticas individuais, Isaacs sugere sua realização de forma coletiva. Ouvir junto é “(...) fazer a transição partindo do ouvir sozinho, enquanto indivíduos e organizações separadas, para ouvir como se fosse parte de um todo maior” (p.103). Para isso sugere a prática a seguir:

### *Ouvir os dilemas*

Os dilemas podem travar o diálogo e fazer com que as pessoas assumam pos-

turas defensivas. Ouvir e desvendar os dilemas pode nos ajudar a aproximar as pessoas.

## Respeitar

O segundo comportamento que pode nos ajudar a alcançar a consciência sobre as contradições entre o que dizemos e fazemos é respeitar. Para abordar esse comportamento, o autor apresenta a etimologia da palavra, que vem do latim *respecere*, que significa “olhar de novo”. “Uma vez que olhamos para um aspecto de uma pessoa, olhamos de novo e percebemos o quanto deixamos de ver da primeira vez que olhamos” (ISAACS, 1999b, p. 111). Respeitar implica em reconhecer a legitimidade do outro. “Podemos não gostar do que eles fazem ou dizem ou pensam, mas não podemos negar sua legitimidade enquanto seres” (p. 111).

Como práticas individuais para o exercício do respeito, o autor sugere:

### *Fique no centro*

O autor usa uma metáfora para se explicar. Fala do centro de uma roda, como uma roda de bicicleta. Ao vê-la girar, se olharmos para o seu centro, ele parece não se mover, mas se olharmos para os raios, eles se movem muito depressa. Ele diz que o pensamento é a mesma coisa. Se olharmos para ele no momento presente, é como se estivéssemos olhando para o centro da roda, mas se olharmos para o passado ou futuro sem perceber a ação do pensamento, olharemos para os raios da roda.

### *Centrando-se*

É a prática de procurar nosso ponto de equilíbrio, nossa quietude interior.

### *Ouvir como se tudo estivesse dentro de mim*

Respeitar também implica reconhecer que existe uma coerência entre todos nós e, portanto, reconhecer que o acontece com o outro também ocorre dentro de si.

### *Tornar estranho*

A ideia aqui é ver o outro enquanto diferente, único. É tentar não o enquadrar em alguma categoria pré-concebida. Isso possibilita entender o outro de novas

formas.

Além disso, há duas práticas sobre o respeito para se realizar em grupo.

### *Apoie as pessoas que desafiam*

Dar espaço para as pessoas que possuem pontos de vista diferentes, que questionam.

### *Aprenda a segurar a tensão*

A ideia aqui é que o grupo aprenda a segurar a tensão e a não reagir a ela quando surge numa conversa. “Segurar a tensão significa aceitar sem intensificar as profundas divisões que nós sentimos as vezes dentro de nós.” (p. 131).

### **Suspende**

Aqui o autor apresenta e aprofunda a ideia de suspensão dos pressupostos sugerida por David Bohm<sup>2</sup>. Isaacs (1999b) apresenta dois tipos de suspensão. A primeira se caracteriza por compartilhar o conteúdo do pensamento, disponibilizando “para si e para os outros o conteúdo de sua consciência para que você possa ver o que está acontecendo. (...) Para fazer isso você precisa localizar, nomear e então expor para os outros o que você conhece (...)” (p. 142). A segunda é entender o processo que gerou o conteúdo do pensamento. “Ao observar os processos do meu pensamento [...] eu os transformo.” (p. 144).

Como práticas individuais para a suspensão, o autor sugere:

### *Suspende certezas*

Desapegar das certezas que possuímos, daquilo que acreditamos ser uma verdade absoluta.

### *“Minerar” perguntas*

“O poder do diálogo emerge do cultivo (...) de perguntas que não temos respostas.” (p. 148). Minerar as perguntas significa “(...) procurar as questões realmente importantes e difíceis que mantêm as pessoas acordadas a noite e vão ao

---

2 - As ideias de David Bohm podem ser encontradas no capítulo “O diálogo em David Bohm” deste livro.

coração de nossas preocupações” (p. 148).

#### *Procure a ordem entre os extremos*

“Suspensão é a arte de encontrar a ‘ordem entre’ as posições que as pessoas tomam” (p. 151).

#### *Experimente adotar novas perspectivas de interpretação*

“Suspensão é também a arte de tentar ver as pessoas em uma luz diferente” (p. 151), tentar assumir perspectivas diferentes para interpretar a realidade. “Às vezes a mudança vem porque você colocou novas lentes e não porque o mundo mudou” (p. 152).

#### *Externalize o pensamento*

Permite que os envolvidos no diálogo percebam que existe uma rede de pensamentos que nos conecta. “(...) nos ajuda a ver que há aspectos de todos nós em cada um de nós (...)” (p. 153).

#### *Pergunte “O que estou deixando passar?”*

Aqui se objetiva identificar o que estamos deixando de fora da conversa.

#### *Pergunte” Como o problema funciona?”*

É buscar identificar as causas que geraram o problema.

Além disso, sugere uma prática para a suspensão em grupo:

#### *Sinta o sistema*

“(...) aprender a pensar sobre as pessoas numa reunião como aspectos do todo. (...) Aprender a não personalizar cada emoção, mas a olhar em volta e ver o que está acontecendo com os outros” (p. 157).

## Enunciar

Enunciar é o quarto comportamento sugerido pelo autor como forma de nos tornarmos conscientes de nossas próprias contradições. Para Isaacs (1999b), esse comportamento talvez seja o mais desafiador. “Falar a sua voz tem a ver com revelar o que é verdadeiro para você apesar de outras influências que podem ser levadas em conta” (p. 159). Para isso, sugere quatro práticas individuais:

### *Qual é a minha música e quem irá tocá-la?*

A ideia aqui é: qual a minha verdade a ser dita? O autor usa o exemplo de um músico que preferia tocar músicas de outros compositores ao invés da sua própria. Esse músico não estava dando vazão para sua própria voz, mas apenas para as vozes alheias.

### *Superar a autocensura*

A autocensura nos controla por medo de chatearmos alguém ou causarmos algum mal-estar. “(...) encontrar nossa música envolve ouvir atentamente o que nós não ousamos falar” (p. 170). Aquilo que eu não ousou falar por medo das reações alheias é algo que é verdadeiro em mim, mas que é suprimido.

### *Pule no vazio*

A ideia aqui é ter uma conversa a partir do improviso. Geralmente, quando conversamos, procuramos responder rápido, encaixar nossas falas. Conseguimos fazer esse exercício graças à memória. Mas é ela quem nos atrapalha de expandir nossa compreensão. Assim, a ideia é deixarmos para pensar no momento presente, falar espontaneamente, o que “(...) requer uma disposição de não saber o que será dito antes de alguém dizer” (p. 170).

### *Pergunte “Pelo que você quer ser reconhecido?”*

Além disso, o autor sugere duas práticas de enunciação em grupo:

### *Deixe a cascata de som*

A ideia aqui é se dar um tempo após a fala de alguém para que o significado possa ser assimilado. Não falar logo em seguida ao término de uma fala anterior.

Essa é a cascata, ela permite que o que foi ouvido seja digerido, ou seja, o som que chega aos nossos ouvidos vai diminuindo, como uma cascata, até chegar ao silêncio.

*Fale para e a partir do centro (de cada pessoa, do significado que cada um possui)*

“No diálogo as pessoas não estão apenas interagindo, mas criando juntas. (...) o centro de significado emerge dentro e por meio de cada pessoa” (p. 174).

### Segundo nível – Intuição Preditiva

O segundo nível de ação para estimular o diálogo, de acordo com Isaacs, é o da Intuição Preditiva, que se caracteriza pela capacidade de antecipar e identificar as forças que podem minar a conversa dialógica.

Nesse sentido, a teoria de Isaacs (1999b) incorpora duas armadilhas propostas por Kantor e Lehr's (1975)<sup>3</sup> em seus estudos sobre dinâmicas familiares. A primeira se refere aos diferentes tipos de linguagem existentes: há a linguagem do afeto, em que falamos o que sentimos e buscamos entender como os outros se sentem; a linguagem do significado, em que procuramos investigar e entender as crenças e valores por trás daquilo que estamos conversando; e a linguagem da ação, em que queremos saber como as coisas serão realizadas. Se as pessoas estiverem conversando com linguagens diferentes não haverá entendimento e o diálogo estará impossibilitado. Por isso, “entender qual linguagem você e os outros estão falando é vital para se engajar num diálogo genuíno” (ISAACS, 1999b, p. 211).

*Pessoas falando a linguagem do sentimento tendem a ser desconsideradas pelas pessoas que falam a linguagem da ação e do poder. Pedir para que estas pessoas [da ação] reflitam sobre o significado das coisas pode muitas vezes evocar uma reação de que você está sendo muito ‘intelectual’. E fazer perguntas sobre como agir pode parecer prematuro para aqueles que falam as línguas do sentimento ou do significado (p. 211).*

A segunda armadilha é sobre os sistemas paradigmáticos adotados. Existem três tipos: o aberto, em que todas as pessoas podem participar, equilibrando as necessidades individuais e as coletivas; o fechado, em que a comunidade vem em primeiro lugar e os indivíduos em segundo; e o randômico, que ora se apresenta como sistema aberto e ora como sistema fechado. Assim como na armadilha an-

---

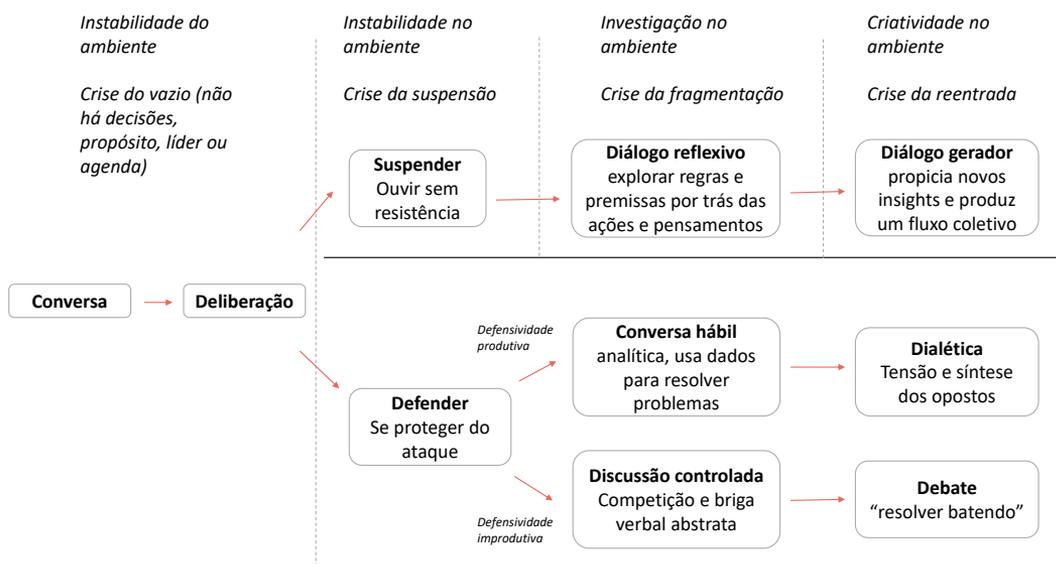
3 - KANTOR, D.; LEHR'S, W. In the Family. San Francisco: Jossey Bass, 1975.

terior, é de grande importância identificar quais são os sistemas em interação para a emergência do diálogo.

### Terceiro nível – Arquitetura do Invisível

Esse nível de ação para evocar o diálogo é o da promoção de uma atmosfera dialógica, que o autor chama de *Arquitetura do Invisível*, a qual influencia diretamente a qualidade das conversas. A construção de tal arquitetura se dá por meio de níveis e estágios do diálogo, caracterizados por momentos de crise (ver Figura 2) (ISAACS, 1993; 1999b).

Figura 2 – Estágios do diálogo



Fonte: Adaptado de Monteiro e Sorrentino (2019) a partir de Isaacs (1993; 1999b)

Ao se *deliberar* que o grupo realizará um diálogo, o que se vê nos primeiros encontros é um clima de polidez, caracterizado por uma “civilidade” na qual as pessoas não falam aquilo que realmente pensam em nome da “boa convivência”. Durante esse momento, surge a primeira crise, a *crise do vazio*. Ela ocorre porque as pessoas devem abandonar suas expectativas e suposto controle que pensam ter para fazer o diálogo acontecer. O diálogo não pode ser imposto, logo, é preciso que se altere o modo habitual de conversar, expondo as opiniões para que os outros as observem sem julgamentos (ISAACS, 1993; 1999b).

Com o caminhar do processo, as pessoas começam a dizer aquilo que pensam, abandonando a polidez e fazendo surgir a polarização. As “pessoas batalham para saber qual significado tem mais poder” (ISAACS, 1999b, p. 265). Tal situação é positiva, pois é preciso deixar emergir o padrão atual de pensamento e comunicação para que se possa reconhecê-lo e superá-lo.

Nesse momento, as pessoas se deparam com uma importante escolha: *defender* ou *suspender* suas opiniões. Ao escolher o caminho da suspensão uma nova crise se instala. Isso ocorre porque, apesar da boa vontade em escolher suspender as opiniões, haverá momentos que o hábito de as defender ressurgirá, e, portanto, os participantes ficarão desorientados (ISAACS, 1993; 1999b). Para superá-la, é preciso reconhecer que “apesar de minhas posições poderem estar corretas e bem pensadas, elas ainda assim não são quem eu sou. Posso abrir espaço para outras posições sem colocar em perigo minha estabilidade interior” (ISAACS, 1999b, p. 270).

Se as pessoas se mantiverem no processo para além desse ponto, a conversa começa a fluir de uma nova forma, o *diálogo reflexivo*, e o ambiente passa a ser de investigação. As pessoas passam a investigar juntas os pensamentos e sentimentos, de forma que *insights* começam a surgir. Se tornam mais sensíveis à forma como a conversa afeta o grupo. No entanto, nessa fase, há a *crise da fragmentação*, caracterizada pela tomada de consciência, pelas pessoas, do impacto que o modo fragmentado do pensamento ocasionou em suas vidas. Elas percebem a força limitante das crenças que sustentavam a existência de cada indivíduo. É nesse momento, proporcionado por esta crise, que é possível *transformar as formas de relação*, uma vez que as maneiras de pensar e agir que impedem a união se tornam evidentes (ISAACS, 1993; 1999b).

Se essa crise é superada, um novo estágio de consciência se abre e instaura-se o *diálogo gerador*. As pessoas percebem que compartilham um significado comum por terem explorado os pressupostos de todos os envolvidos no processo, instaurando um *ambiente de criatividade* (ISAACS, 1993; 1999b). As pessoas conectam o que está acontecendo no diálogo com o que está acontecendo com elas. Aqui, há uma última crise, a da *reentrada*. As pessoas retornarão às suas relações habituais, nas quais prevalece a polidez e a polarização. Essa crise demanda as pessoas “aprenderem a deixar o significado desse antigo mundo familiar mudar” (ISAACS, 1999b, p. 286). Ao interagir com outras pessoas será possível assumir a postura do diálogo, reconhecendo que elas têm uma história de vida, que suas ideias são embasadas em pressupostos, evitando, assim, as tentativas de impor suas próprias visões de mundo a elas.

Tendo em vista todo esse processo, Isaacs (1999a) apresenta a importância da liderança dialógica, que deve conduzir o processo de forma a estimular a emer-

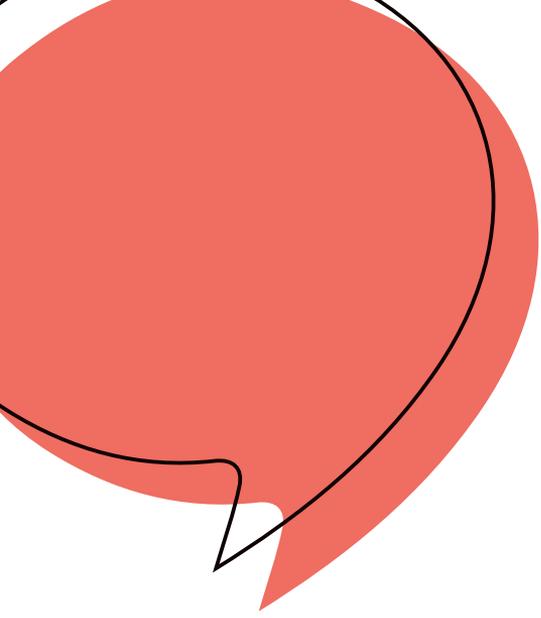
gência do diálogo, a partir de quatro habilidades: a de evocar as vozes das pessoas; a de ouvir profundamente; a de assegurar espaço e respeito para as opiniões das pessoas; e a de ampliar a consciência e perspectivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

William Isaacs, ao propor uma teoria do diálogo que combina aportes de Martin Buber, David Bohm e Patrick De Maré, estabelece uma ponte bastante adequada entre aspectos filosóficos mais ‘puros’ do diálogo, que remetem à sua ontologia (em Martin Buber), uma sistematização mais epistêmica, relativa aos processos do pensamento (em David Bohm) e questões específicas e práticas das dinâmicas de grupo (em Patrick De Maré). Com isso, faz uma conexão prudente entre extremos, entre a filosofia (e a reflexão) e as demandas mais concretas e mundanas dos dias atuais, de melhora da qualidade de nossas conversas e interações em diferentes situações. O resultado é uma contribuição rica, desafiadora e instigante para aqueles que acreditam no diálogo e querem se engajar com o fomento da sua práxis a partir de fundamentos que vão além do senso comum, que se atentam ao invisível por trás das conversas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental**. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- DIALOGOS. **Our team**: William Isaacs. Disponível em: <https://dialogos.com/about/our-team/william-isaacs/> Acesso em: 10 fev. 2020.
- ISAACS, W. Accessing genuine dialogue. **The watercooler**, v. 6, n. 4, 2012.
- ISAACS, W. Dialogic leadership. **The Systems Thinker**. v. 10, n. 1, 1999a.
- ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together**: a pioneering approach to communicating in business and in life. New York: Doubleday, 1999b.
- ISAACS, W. Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning. **Organizational Dynamics**, v. 22, n. 2, pp. 24-39, 1993.
- MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M. O Diálogo na Educação Ambiental: uma Síntese A Partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 14, n. 1, pp. 10-31, 2019.



# O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE

Sheila Ceccon

## PAULO FREIRE: UM BREVE OLHAR SOBRE SUA HISTÓRIA

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife. Ali viveu os primeiros anos de sua infância, junto aos pais, irmãos e irmãs, cercado de afeto.

No livro “A importância do ato de ler”, Freire conta que cresceu em uma casa “rodeada de árvores” (FREIRE, 1989, p. 9) e que algumas delas “era como se fossem gente” (FREIRE, 1989, p. 9), tal a intimidade que tinham com ele. Diz que brincava à sombra das árvores “e em seus galhos mais dóceis” (FREIRE, 1989, p. 9), a sua altura, ele experimentava riscos menores que o preparavam para riscos e aventuras maiores. Conta que os “textos”, as “palavras” e as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros, na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; nas águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Segundo ele, os “textos”, as “palavras” e as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims - no corpo das árvores, na casca dos frutos (FREIRE, 1989). Ele aprendeu a ler e a escrever com sua mãe, à sombra das mangueiras existentes nesse quintal, utilizando gravetos que encontrava no chão.

Ainda na infância, Paulo Freire experimentou as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Quando tinha 11 anos de idade, a situação econômica da sua família se agravou, provocando a mudança de todos para Jaboatão dos Guararapes, onde ele passou a adolescência e parte da juventude. No documentário

“Pensando com o Paulo Freire”<sup>1</sup>, o próprio Paulo Freire relata que o empobrecimento da família fez com que sua alimentação fosse complementada com frutas colhidas nas redondezas e ovos de galinhas encontrados na vizinhança da casa onde passaram a viver. Mas, em um de seus livros, *Pedagogia da Esperança*, ele se refere ao período vivido em Jaboatão como “um espaço/tempo de aprendizagens, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente” (FREIRE, 1992, p. 114), que “ensinavam a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não ter, o ser e o não ser, o poder e o não poder, o querer e o não querer” (FREIRE, 1992, p. 114).

Aos 22 anos, Freire ingressou na Faculdade de Direito, em Recife. Nessa época, conheceu a professora Elza Maia Costa Oliveira, alfabetizadora, com quem se casou e teve 5 filhos. Mas sua carreira de advogado foi bem curta. Sua primeira causa implicava cobrar a dívida de um dentista e, segundo ele, “depois de conversar com o devedor, um jovem dentista tímido e amedrontado, deixei-o ir em paz. Ele ficou feliz por eu ser advogado e eu fiquei feliz por deixar de sê-lo” (PROJETO MEMÓRIA, 2005).

Depois disso, Paulo Freire acabou por assumir sua paixão por educação. Trabalhou inicialmente no SESI e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Em 1946, foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco e começou a alfabetizar adultos.

Sua filosofia da educação expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a universidade do Recife. Mais tarde esteve presente também quando foi professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade, e nas experiências de alfabetização que realizou, como a de Angicos (RN), em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e escrever em 45 dias. O método de alfabetização por ele desenvolvido foi adotado pelo estado de Pernambuco e tinha como pressuposto um trabalho de educação que promovesse a conscientização, a politização. Não se limitava à decodificação das letras, mas à compreensão do mundo mais próximo, à problematização da realidade e reflexão sobre a sua transformação. A vida passava a ser vista pelos/as estudantes como possibilidade e não como determinação.

O trabalho de Freire com a alfabetização de adultos foi se fortalecendo, ininterruptamente, desde o final da década de 40 até 1964, quando foi preso, sendo acusado de subverter a ordem instituída. Depois do golpe civil militar que assolou o país, educar para a liberdade, para a emancipação, passou a ser considerado indesejável.

---

1- “Pensando com o Paulo Freire”. Documentário disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=-4rx67XVe5w&t=29s>

Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Passou por um breve exílio na Bolívia e depois foi para o Chile, onde encontrou um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses. Lá, desenvolveu durante cinco anos trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Em 1967, ainda no Chile, publicou seu primeiro livro: “Educação como prática da liberdade”. Sua principal obra, a “Pedagogia do Oprimido”, foi escrita em 1968. Até o momento, já foi traduzida para mais de 40 idiomas.

Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard, no Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudança Social. No ano seguinte, 1970, mudou-se para Genebra, na Suíça, para trabalhar como consultor educacional do Conselho Mundial de Igrejas por um período de 10 anos. Durante este tempo, Freire atuou como consultor em reforma educacional em colônias portuguesas na África. Desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné-Bissau e para algumas ex-colônias portuguesas como Angola, Moçambique e as ilhas de São Tomé e Príncipe, que lutavam pela reconstrução do país.

Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para “reaprender” seu país, como declarou. Lecionou na UNICAMP e na PUC- SP. Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo durante a gestão de Luíza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT). Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização e de revisão curricular, além de empenhar-se na recuperação salarial dos professores.

No ano de 1991, foi fundado o Instituto Paulo Freire, em São Paulo, com o compromisso de vivenciar e reinventar seu legado. O próprio Paulo Freire dizia que não queria ser seguido: “A única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz, é exatamente refazer-me, quer dizer, não me seguir” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 21).

Após a morte de sua primeira esposa, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, uma ex-aluna, que o acompanhou até o final de sua vida.

Paulo Freire recebeu o título de doutor Honoris Causa em vinte e sete universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu, entre outros, o “Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980), o “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986) e o “Prêmio Andres Bello” da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”.

Faleceu no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo. Em 2012, foi declarado Pa-

trono da Educação Brasileira<sup>2</sup>. Em 2016, em uma pesquisa sobre os livros mais recomendados pelas universidades de língua inglesa, “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, foi o único livro brasileiro a aparecer entre os 100 primeiros títulos<sup>3</sup>.

## DIÁLOGO: CATEGORIA FUNDANTE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

“Se não amo o mundo, se não amo a vida,  
se não amo os homens,  
não me é possível o diálogo”.  
(FREIRE, 2003, p. 80).

No seu livro mais conhecido mundo a fora, *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire dedicou um capítulo à importância do diálogo. Chamou-o de “A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade”. Nele, Paulo Freire aponta a palavra como elemento essencial do diálogo, mas a palavra sob duas dimensões que devem caminhar juntas ou o diálogo não se estabelece: ação e reflexão.

Para Freire, não há diálogo sem que cada um exercite, além da fala, a escuta atenta, a reflexão sobre o ponto de vista daqueles/as com quem dialoga, sem que seus participantes estejam dispostos a refletir sobre o que escutam, a observar a realidade sob diferentes pontos de vista e transformar suas próprias compreensões. Ou seja, não há diálogo se os/as envolvidos/as não estiverem dispostos a construir, juntos/as, outros olhares sobre o tema em questão.

Nesse sentido, o diálogo para Paulo Freire é “uma exigência existencial”, pois, pronunciando o mundo, os homens o transformam. E ele acrescenta:

Se ele (o diálogo) é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua (FREIRE, 2003, p. 79).

Ele insiste que “a conquista”, prevista no diálogo, é “a conquista do mundo”

---

2 - Declaração de Patrono da Educação Brasileira: Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

3 - “Pedagogia do Oprimido” foi o único título do país a aparecer na lista dos mais indicados pelas universidades de língua inglesa: <https://www.paulofreire.org/noticias/435-livro-de-paulo-freire-%C3%A9-o-%C3%BAnico-brasileiro-em-top-100-de-universidades-de-l%C3%ADngua-inglesa>

pelos sujeitos que dialogam, ou seja, constrói-se uma melhor compreensão da realidade por meio da reflexão compartilhada. Dessa forma, não há diálogo “se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Segundo Freire, “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2003, p. 79). E, sobre o amor/diálogo, diz ainda: “Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor” (FREIRE, 2003, p. 80).

Indo mais além, Paulo Freire aponta situações que, em si, inviabilizam o diálogo. Nomeá-las “apura nosso olhar”, contribuindo com as reflexões aqui propostas. São elas:

1. Não há diálogo se não há *humildade*. A arrogância impede que o diálogo se estabeleça. Não é possível dialogar se vemos ignorância apenas nos outros/as, nunca em nós mesmos/as. “Nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2003, p. 81).

2. Não há diálogo sem *uma intensa fé nos homens*. Fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé na sua vocação de ser mais, o que não é privilégio de alguns, mas direito de todos/as. Sem essa fé nos homens o diálogo acaba sendo uma farsa. Transforma-se, segundo ele, na melhor das hipóteses, em “manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 2003, p. 81).

Ao ter como base o amor, a humildade e a fé nos homens, o diálogo se dá em uma relação horizontal, permeada por confiança mútua. Confiança essa que está diretamente relacionada à coerência entre o que se diz e o que faz. Entre a palavra e a vida.

3. Não há diálogo sem **esperança**. Sendo o diálogo o encontro dos homens para “serem mais”, ele não pode se dar em uma situação de desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam, não faz sentido que dialoguem. Seria um encontro vazio, estéril. Mas Freire deixa claro que não se refere à esperança no sentido de “cruzar os braços” e esperar, mas a esperança que move em direção ao sonho, que alimenta as ações em direção ao que se deseja conquistar. Nesse sentido, cunhou o termo “esperançar”.

4. Por fim, não há diálogo sem **um pensar verdadeiro**. Mas e o que é pensar verdadeiro? É o pensar crítico, aquele que entende a realidade como algo em processo, em construção, passível de intervenção. A realidade não é vista como estática, o destino não está dado. Segundo Freire, o pensar crítico é o oposto do pensar in-

gênuo, para o qual o importante é a acomodação à realidade, a meta é agarrar-se ao “espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo”. Nesse sentido, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem ela não há verdadeira educação” (FREIRE, 2003, p. 82).

Educar, nessa perspectiva, implica impregnar de sentido a prática pedagógica, construir sentido para o ensino/aprendizagem em diálogo com os sujeitos e seus contextos. Dessa forma, não existe educação emancipadora, transformadora, se não são matriculados, junto com os/as estudantes, seus sonhos e temores, suas histórias e realidades. E Paulo Freire chama a atenção para o seguinte:

“A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente nos homens mesmos” (FREIRE, 2003, p. 84).

A busca por identificar e constituir o conteúdo programático dos processos educativos, “é o momento que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2003, p. 87). Nesse sentido, é imprescindível o olhar atento para os sujeitos do processo educativo, quem são e como vivem, seus sonhos e angústias, assim como o reconhecimento da importância de desvelar e valorizar o imenso repertório que trazem consigo. E Freire acrescenta:

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de fazer-se “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2003, p. 87).

Mas o que é educação “bancária”? Esse foi outro termo cunhado por Paulo Freire para qualificar uma educação que tem por base uma narrativa alienada e alienante, ou seja, tem como objetivo educar para a submissão, para a crença de

que tanto a realidade como as pessoas são como são, não estão em processo de transformação. Nesse sentido, a educação bancária funciona como um anestésico que inibe a criticidade e a criatividade dos/as estudantes, desestimulando qualquer possibilidade de reflexão sobre as contradições e os conflitos emergentes no cotidiano das escolas e dos seus sujeitos. A educação bancária é, dessa forma, o oposto da educação libertadora, emancipadora. A educação bancária caminha no sentido oposto à educação como prática da liberdade (STRECK; RENDÍN; ZITKOSKI, 2015).

## O DIÁLOGO COMO EXIGÊNCIA DA PRÁTICA EDUCATIVA: ALGUNS EXEMPLOS

No livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire afirma que ensinar exige disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 2000, p. 152) e cita exemplos relacionados a essa afirmação.

Conta, por exemplo, que certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo, visitou uma sala onde estavam expostas fotografias das redondezas da unidade escolar. Segundo ele, fotografias de ruas enlameadas, de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago (FREIRE, 2000, p. 154). E diz que ouviu de um dos professores um depoimento que o marcou:

*Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora (ao ver a exposição), me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos (FREIRE, 2000, p. 154).*

Sabemos que as condições de vida dos/as estudantes condicionam as visões que constroem do próprio mundo, a disposição de aprender, de responder aos desafios. Sabemos também que é essencial que, enquanto educadores/as, estabeleçamos vínculos, “pontes”, entre os conteúdos curriculares e os sujeitos dos processos formativos, entre textos e contextos. Freire afirma que é fundamental que o/a educador/a se abra à realidade do/a estudante com quem partilha a atividade pedagógica tornando-se “se não absolutamente íntimo/a de sua forma de estar sendo no mundo, no mínimo, menos estranho e distante dela” (FREIRE, 2000, p. 155). Nessa perspectiva, a educação comprometida com a emancipação está ligada, visceralmente, à abertura ao diálogo, permanente, ética e comprometidamente. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a educação é política, havendo intencionalidade ou não.

No livro *“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”*

mido”, Paulo Freire ressalta a politicidade do ato educativo, afirmando que

não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade. (FREIRE, 2011, p. 108)

Vale destacar que Freire reforça a importância do respeito aos/às educandos/as. Segundo ele, a defesa de uma tese, opinião, posição ou preferência do educador/a deve ser sempre acompanhada do estímulo e do respeito – ao mesmo tempo – ao discurso contrário. Ele afirma que essa é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de ter e o dever de brigar por nossas ideias, por nossos sonhos, e de outro, o respeito mútuo (FREIRE, 2011, p. 108).

Uma educação que assume seu papel politizador muitas vezes causa temores e resistências, a exemplo do que estamos vivendo no Brasil atualmente. Nesse sentido, é importante compreender o significado da “politização” em Freire. Para ele, a educação politizadora promove uma eterna inquietude em relação às informações, ao conhecimento construído. Provoca reflexão sobre fatos e notícias levando os/as estudantes a buscarem maior conhecimento, com liberdade e autonomia. O exercício de fazer perguntas e buscar respostas é valorizado pelo/a educador/a. A educação politizadora aposta na problematização e no diálogo, na conscientização sobre a incompletude como uma condição humana.

A politicidade do processo educativo, para Freire, se dá quando nos dispomos a ler o mundo, ler a realidade que nos rodeia, e a agir no sentido de transformá-la, seja no âmbito individual, da própria história de vida, seja no âmbito coletivo, da comunidade, da sociedade (STRECK; RENDÍN; ZITKOSKI, 2015, p. 405). Não se constrói conhecimento “por construir”, mas para incidir na realidade, tornando-a melhor.

Um bom exemplo de problematização da realidade e transformação de visões de mundo por meio do diálogo foi relatado por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança*, a partir de uma experiência que viveu junto a camponeses em Pernambuco. Em certa ocasião, Freire resolveu aceitar o discurso do grupo de educandos/as a sua frente e problematizar o que haviam afirmado:

- O senhor sabe porque é doutor. Nós não.
- Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas por que eu sou doutor e vocês não?
- Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo, e nós, não.
- E por que fui à escola?

- Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.
  - E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês para a escola?
  - Porque eram camponeses como nós.
  - E o que é ser camponês?
  - É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.
  - E por que ao camponês falta tudo isso?
  - Porque Deus quer.
  - E quem é Deus?
  - É o pai de todos nós.
  - E quem é pai aqui? Quase todos de mãos para cima, disseram que o eram. Olhando o grupo, todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei: - Quantos filhos você tem?
  - Três.
  - Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim?
  - Não!
  - Se você - disse eu - homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça dessa, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?
- Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida:
- Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão (FREIRE 1992, pp. 67-68).

Desvelar a realidade, desnaturalizar o que não é “natural”, questionar, refletir, ampliar conhecimentos buscando diferentes fontes e estabelecer diálogos entre os textos e os contextos, são elementos fundantes dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos freirianos. Faz parte da condição apontada anteriormente para que o diálogo se estabeleça: “pensar direito”.

## ÚLTIMAS PALAVRAS

Para Paulo Freire, o diálogo se identifica com a própria educação. Sua pedagogia contribuiu para desmistificar a superioridade supostamente “natural” do mestre, assim como a ideia da superioridade moral de alguns seres humanos sobre outros. É possível afirmar que Freire despertou nas pessoas, nos diversos lugares do mundo por onde passou, a capacidade de sonhar com realidades mais humanas, menos feias, mais justas (MAFRA; ROMÃO; GADOTTI, 2018).

A disposição e a capacidade de “esperançar”, nesse sentido, talvez tenha sido um de seus principais legados.

“Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 2003, p. 82).

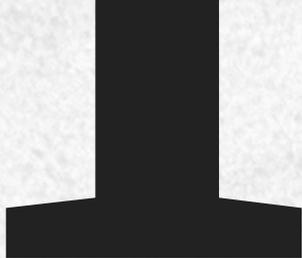
## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido – O Manuscrito**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2018.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, M. (Org). **Paulo Freire - Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAFRA, J. E.; ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. Apresentação. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: o manuscrito**. 1a ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho, 2018.
- PROJETO MEMÓRIA. **Juventude e Universidade**. 2005. Disponível em: [http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02\\_biografia\\_juventude\\_e\\_universidade.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/02_biografia_juventude_e_universidade.html)  
Acesso em: 14 mai. 2020.
- STRECK, D. R.; RENDÍN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Diccionario Paulo Freire**. Lima: CEAAL, 2015.

## INDICAÇÕES:

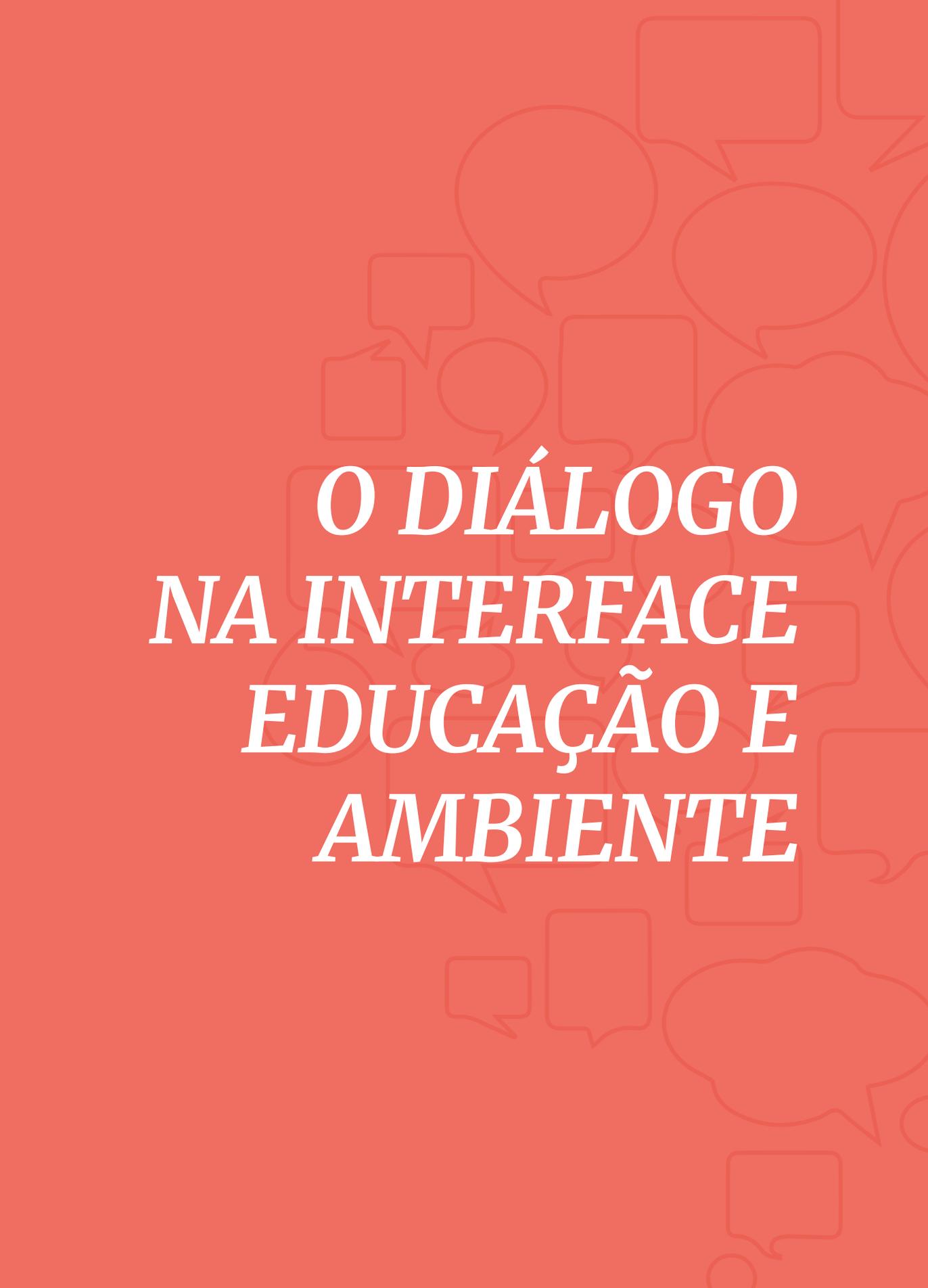
- E-book “**A história das ideias de Paulo Freire**”, de Afonso Celso Scocuglia. 7ª edição publicada em 2019 pela Editora da UFPB. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/138>
- **Coleção de vídeos de/ou sobre Paulo Freire**, disponíveis no site do Instituto Paulo Freire: <https://www.paulofreire.org/videos>
- Documentário “**Pensando com o Paulo Freire**”. <https://www.youtube.com/watch?v=-4rx67XVe5w&t=29s>



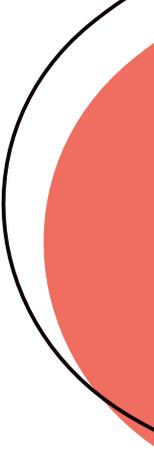


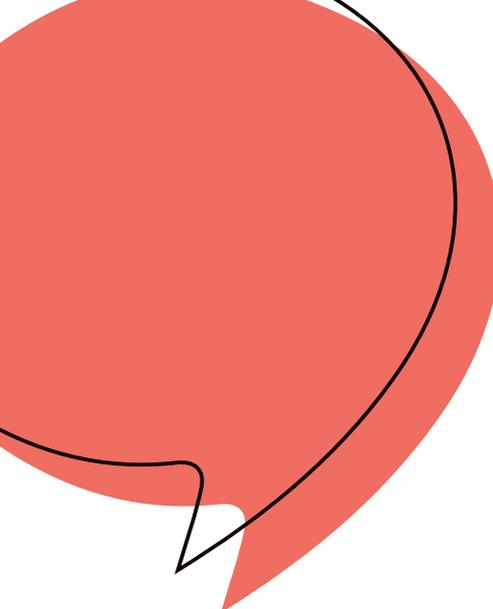
***PARTE***  
**2**



The background is a solid reddish-orange color with a pattern of faint, white-outlined speech bubbles of various shapes and sizes scattered across the surface.

***O DIÁLOGO  
NA INTERFACE  
EDUCAÇÃO E  
AMBIENTE***





# DIÁLOGO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A POLÍTICA DO COTIDIANO

Ana Carolina Teixeira Gonzalez

Gabriela Santos Tibúrcio

Giuliana do Vale Milani

Maria Luísa Branco Soares

Nathália de Toledo Moura Marques

Priscila Col Del Nero

Rafael de Araujo Arosa Monteiro

Com o mundo globalizado e conectado que vivemos, seria possível esperar que estaríamos mais próximas umas/ns<sup>1</sup> às/aos outras/os para o encaminhamento das demandas coletivas e do fazer político. Porém, existem barreiras na organização capitalista de se viver, que, ao invés de agregar as pessoas em torno de pautas coletivas e que visem o bem comum, prioriza o individualismo e a desconfiança.

Poderíamos - visto os avanços tecnológicos que propiciam a produção, tradução e compartilhamento de conhecimentos - estar mais perto de viver a utopia de um bem comum, em um ambiente saudável, justo e equilibrado para todas/os. Mas, por que, mesmo com tantas facilidades em se comunicar, as pessoas parecem estar cada vez mais distantes umas das outras? Por que o diálogo parece não acontecer?

Uma possível explicação consiste em que não aprendemos a dialogar verdadeiramente, tanto com as pessoas que pensam de maneira semelhante quanto com as que pensam de forma diferente da nossa. Segundo Schein (1993<sup>2</sup> apud ALVES et al., 2010, p. 22), um dos motivos para isso é que fomos treinadas/os a esconder informações que de alguma forma ameaçam a “ordem social”. Ou seja, não somos inteiramente sinceras/os em nossas relações porque fomos educadas/os a não externalizar certos pensamentos e opiniões para não gerar conflitos e para mantermos o convívio social. Porém, este comportamento nos impede de questionar e aprofundar as origens dos pressupostos que sustentam nossas opiniões.

---

1 - Ao longo do texto optamos pela inclusão dos dois gêneros, tendo em vista a ruptura (ora em curso) com a ideologia machista hegemônica, enraizada em nossa linguagem, tanto escrita quanto falada. De acordo com Paulo Freire (2011, p. 94) “a recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo”.

2 - SCHEIN, E. H. On dialogue, culture and organizational learning. *Organizational Dynamics*, vol. 22, 1993.

Até mesmo nas redes sociais, onde, através de algoritmos e conexões, temos contato com pessoas do nosso círculo social, próximas ou com pensamentos e interesses comuns, encontramos dificuldades de dialogar verdadeiramente e exercer a empatia com a/o outra/o. Percebemos que o ódio, a polarização e a busca em ter um ponto de vista validado e aclamado é o que motiva muitas interações nas redes sociais. Tem-se a necessidade de vencer o debate com o suposto lado oposto, apesar das ideias, na maioria das vezes, não serem tão divergentes como parecem.

Nos debates e discussões em redes sociais e até mesmo fora delas, geralmente não se toca nas chamadas pressuposições de raiz (BOHM, 2005), contribuindo para um cenário de ausência de diálogo. Tal situação obstaculiza a construção de sínteses coletivas (FREIRE, 2017).

Em todas as escalas, da local à global, é possível encontrar os mesmos tipos de polarização e dificuldades em dialogar em busca de um bem comum. O esvaziamento nos espaços de participação e tomada de decisão coletiva demonstram que, independente do tamanho da comunidade, a dificuldade na resolução de conflitos, individuais ou coletivos, é algo muito comum e nos mantém longe da utopia de sociedades sustentáveis que sonhamos.

Frente a isso, processos educadores que estimulem o aprendizado e a vivência do diálogo para o respeito das diferenças e união de nossas semelhanças em prol da realização de transformações dos problemas socioambientais se apresentam como um importante caminho para estimular a transição societária.

Nesse sentido, apresentaremos e discutiremos neste texto a importância do aprendizado do diálogo enquanto elemento fomentador do fazer política do cotidiano. Para isso, partimos das quatro dimensões das políticas públicas, passando pelos princípios da inteligência emocional e social, chegando à proposição de quatro sugestões orientadoras de processos de educação ambiental que almejam a promoção da vivência dialógica.

## POLÍTICA DO COTIDIANO E O DIÁLOGO

A efetividade do enfrentamento da crise socioambiental e civilizatória requer que a educação ambiental seja compreendida e estruturada como política pública, que haja planos e programas permanentes comprometidos em dar sustentabilidade aos mesmos (BIASOLI, 2015).

As políticas públicas de educação ambiental foram construídas a partir de conceitos multicêntricos e dialógicos, que evidenciam a necessidade de buscar a aproximação

do instituído (as normas legais, a infraestrutura pública e [suas/]

seus gestor[as/les) [e] do instituinte (educador[as/les e habitantes da região, que lidam com a prática pedagógica e que muitas vezes se envolvem em processos que pensam a gestão cotidiana da educação ambiental) (ANDRADE; SORRENTINO, 2016, p.140).

Trata-se, portanto, de uma política dialógica, cidadã, democrática e participativa sob a perspectiva de que as pessoas se engajem, se preocupem em conjunto e zelem pelo bem coletivo. O conceito de política pública, sob esse ponto de vista, é resultado da ação do governo e de outras/os agentes sociais que entendem a educação ambiental como um valor e que, por isso, pactuam com ela.

Biasoli (2015) aponta a necessidade da existência de quatro dimensões para que seja possível compor a institucionalização de políticas públicas estruturantes de educação ambiental. Três dessas dimensões são apresentadas por Frey (2000<sup>3</sup> apud BIASOLI, 2015, p. 26): *polity*, *policy* e *politics*. A primeira dimensão, *polity*, faz referência aos órgãos e estruturas que abrigam as políticas públicas, isto é, ao arcabouço constitucional, às instituições políticas e suas instâncias administrativas, ou seja, é onde as políticas públicas acontecem. A segunda dimensão, *policy*, contempla os conteúdos concretos das políticas públicas, traduzidos em programas, leis, normas, projetos, etc. A terceira dimensão, *politics*, faz referência às/ aos agentes e aos processos políticos, inserindo-se na conjuntura de composição de forças e poderes, na formulação, implantação e avaliação das políticas públicas.

A quarta dimensão é apresentada por Biasoli (2015) como sendo a política do cotidiano, que faz referência à organização social para a participação individual e coletiva nas políticas públicas. Essa dimensão considera as motivações subjetivas das/os agentes sociais envolvidas/os. Ela é a dimensão que retrata os componentes animadores do participar político, representa a sua essência em trazer a dialogicidade que torne possível conectar as ações individuais com o âmbito das preocupações e ações coletivas. Esta quarta dimensão complementa as outras três apresentadas, sendo a política do cotidiano o pulso vivo que as anima.

Em um exercício para compreender melhor esses conceitos, poderíamos pensar o ciclo da política como sendo o corpo humano. Nesse exemplo, o corpo humano é a unidade, ele compõe todas as quatro dimensões apresentadas, é o ser vivente. Teríamos, então, que a dimensão *polity*, referente à estrutura política, seria o esqueleto desse corpo, o que sustenta e permite o sistema político administrativo funcionar. A dimensão *policy*, referente aos conteúdos das políticas públicas, aos

---

3 - FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática de políticas públicas no Brasil. Planejamento e políticas públicas, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

programas e projetos, seria nosso material genético que contém as informações para orquestrar o corpo. A dimensão política, que se refere às/aos agentes e processos políticos, seria os órgãos e o nosso metabolismo, que assumem suas funções para desempenhar cada uma uma atividade do sistema humano. A dimensão da política do cotidiano, referente às motivações subjetivas das/os agentes sociais, seria o coração, o órgão animador, maestro, que faz nutrir e funcionar todo o resto do ciclo. É ele quem regula o equilíbrio do sistema.

O coração como política do cotidiano é uma analogia para percebermos essa quarta dimensão como a força vital de um sistema, como um órgão que interage e responde a ele. É a dimensão que diz respeito aos espaços formativos da cidadania, onde existe a pedagogia, a política, o diálogo, e que busca o envolvimento e a qualificação do eixo da participação, da democracia com qualidade política para a consolidação de práticas de políticas públicas progressistas (BIASOLI, 2015) comprometidas com o cuidado do que é coletivo.

Dessa forma, o diálogo se apresenta como caminho possível para construir relações e formar vínculos de confiança que sustentem as demandas coletivas, estimulando a vivência da política do cotidiano em um cenário em que os textos de lei muitas vezes não alcançam escala e, assim, não conseguem se desdobrar na vida das pessoas.

## O OLHAR PARA SI E PARA A/O OUTRA/O: A VIVÊNCIA DO DIÁLOGO

Dada a dificuldade de comunicação e construção coletiva na conjuntura atual, mostra-se bastante importante refletirmos de forma mais profunda sobre os fundamentos do diálogo e, especialmente, sobre o que é preciso desenvolver em processos educadores para que de fato eles se estabeleçam, sejam significativos e se mostrem como um motor de ações no contexto da política do cotidiano.

A forte identificação emocional com nossas pressuposições de raiz pode levar a reações emocionais e a um debate, e não ao diálogo. Para seguir entendendo sobre essas reações emocionais, é importante entender que emoção é um conjunto de respostas químicas e neurais baseadas nas memórias emocionais, e surge quando o cérebro recebe um estímulo externo. O sentimento, por sua vez, é uma resposta à emoção e diz respeito a como a pessoa se sente diante daquela emoção (DAMÁSIO, 2000).

Falar de emoções e sentimentos é lidar com o campo do autoconhecimento, também referido como processos auto investigativos, ou o “mergulho em si próprio” (OCA, 2016). O autoconhecimento possibilita que cada uma/um se conecte com as suas virtudes e dificuldades, identifique os seus valores e acesse a capacidade de autocompreensão dos sentimentos, de modo a aprender a identificá-los e

expressá-los de forma autêntica e adequada (NARANJO, 2015).

Portanto, o autoconhecimento passa obrigatoriamente pelo desenvolvimento da inteligência emocional, que Naranjo (2015) considera ser o conectar-se consigo. Salovey e Mayer (1990) definiram pela primeira vez a inteligência emocional como a habilidade de monitorar os sentimentos e emoções de si mesma/o e das/os outras/os, para que se saiba discriminar e usar essa informação para guiar os pensamentos e as ações. Os mesmos autores sugerem que indivíduos que apresentam habilidades que lhes propiciam avaliarem e regularem suas emoções conseguem perceber a/o outra/o e suas emoções e ativar uma série de comportamentos e atitudes que se adaptem à ocasião vivida. Adicionalmente, Goleman (2012) traz a ideia de que ser consciente de nossas emoções pode ter um impacto positivo à medida que podemos gerenciá-las, especialmente quando nos encontramos sob situações difíceis, estressantes ou em ambientes hostis.

A inteligência emocional tem três princípios básicos: a diversidade – só é possível desenvolver novos pensamentos, diversificar o modo de ver a vida, quando você vê, sente, fala e ouve outra pessoa; o dinamismo – existe uma interação no cérebro humano que permite que se criem processos de ideias originais que possuam efetivamente valores, que só se manifestam através das interações, a partir das diferentes formas de ver as coisas de cada pessoa; e, por último, a *exclusividade* – cada ser humano possui conhecimentos que aprendeu através da experiência e integrou no seu banco de saberes. Conhecimento e contexto compõem a exclusividade (GOLEMAN, 2012).

Quando falamos de coletividade, surge o conceito de inteligência social, que se refere a capacidade de sintonizar com outras pessoas, de lê-las, de perceber como funcionam, o que pensam sobre as coisas, o que estão sentindo e usar isso para se comunicar de forma mais eficaz (GOLEMAN, 2011). Ao falarmos em inteligência emocional e social como algo passível de ser aprendido, como Goleman e Senge (2016) afirmam, podemos usar o termo alfabetização socioemocional, pois, assim como reconhecemos letras, sílabas e fonemas, precisamos aprimorar nossa capacidade de entender o que nos acontece internamente para poder perceber a/o outra/o e expressar com qualidade o que precisamos e sentimos.

Rosenberg (2019) apresenta uma lista de quarenta sentimentos universais que afloram quando nossas necessidades são ou não atendidas. Essa diversidade de sentimentos revela a importância da alfabetização emocional e, ao mesmo tempo, evidencia como o âmbito das emoções é pouco ou nada trabalhado na aprendizagem formal ao longo de nossas vidas.

Essa falta de clareza de nossos próprios pensamentos e sentimentos leva à incompreensão da/o outra/o e de nós mesmas/os, contribuindo para um cenário de escassez do diálogo. Sendo assim, o diálogo só se dá no exercício da empatia, a

qual pode ser entendida como uma compreensão respeitosa do que cada pessoa está vivendo (ROSENBERG, 2006), estabelecendo com elas reflexões compartilhadas (BOHM, 2005).

Segundo Buber (2001), a empatia requer presença, responsabilidade, requer a nós mesmas/os; requer que se esteja no mesmo patamar de entendimento da pessoa com quem se relaciona, compreendendo e se dispondo energeticamente e afetivamente a sustentar esse estado de escuta e presença, fazendo com que se possa perceber o mundo de uma maneira nova e ir em frente com todas as questões e dificuldades que se apresentam. A empatia, portanto, se mostra essencial para os processos dialógicos e, por isso, deve ser exercitada para que se possa perceber os benefícios de se relacionar dessa maneira para a construção coletiva.

Sendo assim, o diálogo se manifesta como um convite para a construção de novos significados possíveis por meio da relação de seres e contextos que possuem diferentes histórias de vida e formas diferentes de expressar e elaborar as suas necessidades e sentimentos. Portanto, é um pressuposto essencial na constituição de processos participativos voltados para a elaboração de políticas públicas baseadas no cotidiano.

## **QUATRO SUGESTÕES PARA O APRENDIZADO DO DIÁLOGO COMO POLÍTICA DO COTIDIANO**

Tendo em vista todo o exposto acima, apresentamos a seguir quatro sugestões orientadoras que podem ser utilizadas em processos de educação ambiental para fomentar o aprendizado e a vivência do diálogo.

### **1. Conhecer-se**

O autoconhecimento, enquanto processo de desenvolvimento da capacidade de sentir afeto e empatia, é um ato político. E é a partir do desenvolvimento dessa capacidade de amar e se colocar no lugar da/o outra/o, que emerge o diálogo enquanto política do cotidiano.

### **2. Conhecer a/o outra/o**

A partir da diversidade, do diálogo entre diferentes, expandir nossa subjetividade. Mantendo nossas visões poéticas sobre a existência, enquanto constelações capazes de atrair umas às outras pelas nossas diferenças e mantendo a alegria de estarmos vivos/os (KRENAK, 2019, p. 15).

### 3. Construir utopias coletivas

Por meio do diálogo e das vivências coletivas, muitas vezes identificamos que os sonhos individuais são partilhados pelo coletivo. Ao reconhecermos que os desejos e sonhos são comuns, nosso estímulo em formar alianças para visualizar caminhos que se apoiem uns nos outros se torna mais potente e comprometido. A construção coletiva de inéditos viáveis (FREIRE, 2017) é de grande relevância para que formemos uma nova cultura política, na qual haja a possibilidade da construção de utopias coletivas na direção do bem comum.

### 4. Agir no mundo

Desenvolver trabalhos de base, na direção da construção de uma nova cultura política, fortalecendo a democracia. Formar comunidades aprendentes, onde as pessoas participem e fomentem a construção de políticas públicas baseadas no cotidiano. Fortalecer a participação, onde todas/os desde cedo possam ter capacidade de reconhecer as suas emoções e sentimentos por meio do autoconhecimento e de se posicionarem.

## COMUNIDADE, PARTICIPAÇÃO E O FAZER POLÍTICO DIALÓGICO

Quando pensamos no desenvolvimento das inteligências emocional e social, entendemos que o autoconhecimento se dá através de um aspecto individual, de um olhar para si, como também é alimentado através do olhar para a/o outra/o, de um estabelecimento em última instância de um convívio cooperativo entre as pessoas. É no encontro que o ser humano se conhece, se faz, se conecta com sua própria essência e, acima de tudo, se dá conta de que suas necessidades não são tão diferentes das dos demais seres humanos, dando, então, a oportunidade para que haja um processo de identificação do que se compartilha em comum.

Assim, o senso comunitário (ALVES et al., 2010) pode ser desenvolvido, propiciando o estabelecimento de espaços de construção de políticas públicas pautadas no cotidiano (BIASOLI, 2015), os quais permitem o desenvolvimento da habilidade argumentativa e comunicativa em direção a um conhecimento emancipatório (AVANZI; MALAGODI, 2005) e propiciam a construção, por meio de processos dialógicos, da utopia de futuro que a comunidade pactua. Traz a responsabilidade compartilhada pelo futuro, reavivando a participação como um movimento de repolitização da vida coletiva (SANTOS, 2007).

Portanto, o fortalecimento das comunidades, aqui entendidas como as próprias forças instituintes, propiciam a construção de espaços para a incidência nas

políticas públicas, o que fortalece o Estado à medida que cria uma ação complementar a ele, agregando cada vez mais os distintos segmentos da sociedade nos processos de construção coletiva, atribuindo legitimidade às políticas públicas oriundas das/os diversas/os agentes sociais e do próprio Estado (BIASOLI, 2015).

Desse modo, para que a política do cotidiano aconteça, há a necessidade de elaboração de processos de participação política, de tomada de decisão e de construção de políticas públicas que contemplem as complexidades, subjetividades e diferentes visões de mundo contidas nas comunidades, o que só pode ser feito quando se constrói processos coletivos e dialógicos.

O diálogo, portanto, é um elemento vital para garantia da política do cotidiano, pois ele é o pressuposto base que a gera e a sustenta em todas as suas fases de construção: desde o exercício da empatia para se dialogar, passando pela elaboração de metodologias para se comunicar em grupo e elaborar sínteses coerentes aos diversos contextos, até a implementação dessas sínteses em forma de políticas públicas, permitindo que elas sejam revistas, reelaboradas e referenciadas pelas pessoas nos territórios.

## CONSIDERAÇÕES

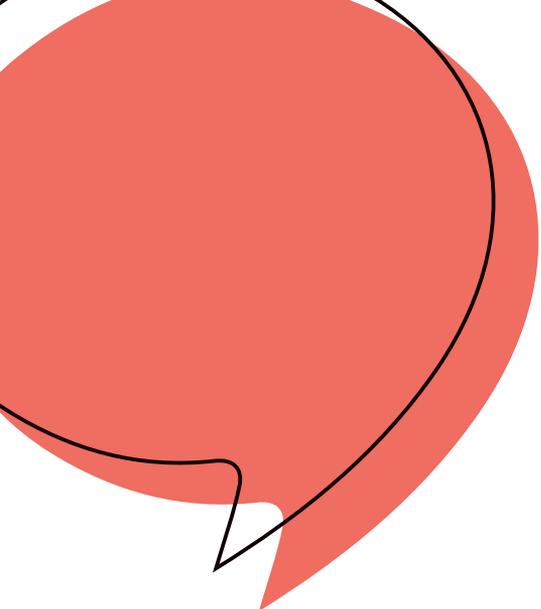
A dimensão dialógica da política do cotidiano pode permitir às distintas pessoas envolvidas no processo, a partir de suas realidades sócio-históricas diferenciadas, que se aproximem da questão da complexidade socioambiental, contribuindo com a emergência coletiva de uma outra relação entre seres humanos e os demais seres.

Para esse exercício empático comprometido com o diálogo que visa a construção de uma nova relação, as competências socioemocionais assumem grande relevância, uma vez que o autoconhecimento provê maior habilidade em gerenciar os pensamentos e sentimentos, e, assim, ao nos compreender, também nos tornamos mais aptas/os a compreender a/o outra/o. Conhecer a nós mesmas/os permite abertura e oportunidade para sonhar coletivamente, proporcionando pontes para estabelecer reflexões e caminhos compartilhados.

Nesse sentido, para uma transformação radical da realidade, faz-se urgente o diálogo como política do cotidiano, fortalecendo aspectos subjetivos que sustentam a democracia e, com isso, contribuindo para a construção da transição para sociedades sustentáveis.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. M. G. et al. Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. **Ambientalmente Sustentable**, v. 5, n. 9-10, pp. 7-35, 2010.
- ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental. **Revista de Educação Pública**, v. 25, pp. 139-160, 2016.
- AVANZI, M. R.; MALAGODI, M. A. S. Comunidades interpretativas. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- BIASOLI, S. A. **Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental: subsídios para a defesa de uma política do cotidiano**. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, 2015.
- BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2017.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- GOLEMAN, D.; SENGE, P. **Foco Triplo: uma nova abordagem para educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.
- KRENAK, A. **Ideais para adiar o fim do mundo**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- NARANJO, C. **Mudar a educação para mudar o mundo**. 2ª ed. Brasília: Verbena, 2015.
- OCA. O “método Oca” de educação ambiental: fundamentos e estrutura incremental. **Ambiente & Educação**, v. 21, n. 1, 2016.
- ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não Violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Agora, 2006.
- ROSENBERG, M. B. **A linguagem de paz em um mundo de conflitos**. 2ª Edição. São Paulo: Palas Athena, 2019.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality**, v. 9, n. 3, 1990. Disponível em <<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6C-DG>> Acesso em 18 fev. 2020.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6 ed, São Paulo: Cortez, 2007.



# MÉTODO OCA: DIÁLOGO COMO PRIN- CÍPIO NA FORMA- ÇÃO DE EDUCADO- RAS E EDUCADORES AMBIENTAIS\*

Simone Portugal  
Marcos Sorrentino

A minha intenção foi desenhar uma janela que se abre, de conhecimento, de horizonte mesmo! Sou moradora da região e nem sabia como chegar no Parque...um novo horizonte. (professora participante de curso de formação Oca)

Me desenhei embaixo da árvore, estou sorrindo à toa com o que eu aprendi. (agricultora participante de curso de formação Oca)

Eu confesso que a formação me surpreendeu, pois quando eu pensava em meio ambiente, me parecia ser algo separado do ser humano e das mazelas da sociedade, como a desigualdade social e pobreza. Hoje eu saio dessa formação com a noção que o meio ambiente faz parte da nossa essência humana, e pensar no meio ambiente é pensar na forma de humanizar nossa sociedade! (educadora participante de Curso - Projeto Oca).

Vocês me deixaram inspirada para fazer uma horta aqui. Faz muito tempo que tenho vontade disso e nunca fiz, acho mais saudável comer verduras que eu mesma planto, assim como quando eu era criança, além de economizar dinheirinho e comprar somente o que é necessário no supermercado. Já vejo os maracujás crescendo aqui! (dona de casa participante de oficina - Projeto Oca).

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

As epígrafes apresentadas na abertura deste artigo foram captadas em diferen-

(\*) Este artigo se insere no conjunto de atividades desenvolvidas pelos autores junto à Universidade da Coruña e ao CEIDA - Centro de Extensão Universitária e Divulgação Ambiental de Galicia.

tes contextos, ao longo de oficinas, cursos e projetos desenvolvidos pela Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, campus da Universidade de São Paulo (Esalq/USP) em Piracicaba.

Retratam distintos olhares, testemunhos de pessoas que se sentiram à vontade para expressar opiniões, reflexões e conhecimentos, muitas vezes rompendo barreiras, reais ou imaginárias, desafiando a timidez, a insegurança, a desconfiança e, até o medo de não serem bem compreendidas, em busca de diálogo, de falarem e serem ouvidas, de se abrirem ao aprendizado com o outro.

Representam uma pequena amostra do universo de sentimentos, histórias e modos de pensar que se revelam a partir do encontro (BUBER, 1974; MORENO, 1984; WALDL, 2012), da riqueza da experiência intersubjetiva existente em processos educadores pautados pelo diálogo.

*A experiência renovadora desse encontro, que segundo a teoria psicodramática criada por Moreno (1984), é a vivência plena de troca e compreensão mútua, abre possibilidades de aprimoramento perceptivo do indivíduo. É no encontro e na troca de papéis que a transformação acontece “tornando um próximo das profundidades do interior do outro” (Gonçalves, 1988: 57) e, como num espelho, talvez seja possível perceber os reflexos e a dimensão das próprias ações (SORRENTINO et al., 2013, p. 44).*

Encontro que permite sentir a dois, compreender, conhecer intuitivamente por meio do movimento ou do silêncio, do gesto ou da palavra (CUKIER, 2002). Só é possível conhecer o outro em sua inteireza, colocando-se no lugar dele, em um exercício de troca de papéis (MORENO, 1984), na escuta sensível que abre espaço para o diálogo.

*Um encontro entre dois: olho no olho, cara a cara. E quando estiveres próximo tomarei teus olhos e os colocarei no lugar dos meus, e tu tomarás meus olhos e os colocarás no lugar dos teus, então te olharei com teus olhos e tu me olharás com os meus. Assim nosso silêncio se serve até das coisas mais comuns e nosso encontro é meta livre: o lugar indeterminado, em um momento indefinido, a palavra ilimitada para o homem não cerceado (GONÇALVES et al., 1988, p. 53).*

Dialogar não é tarefa fácil, pois exige observar o que todas as opiniões significam, sem julgá-las boas ou más, sem acreditá-las ou desacreditá-las, mas, simplesmente, buscando compreendê-las. Assim, “significa encontrar tempo para perceber o que se passa nas nossas mentes e nas dos outros, sem fazer julgamentos ou

chegar a conclusões” (ALVES et al., 2010, p. 23).

O diálogo, exercitado nos círculos de cultura inspirados em Paulo Freire (2003), é método e objetivo e, um dos pilares de processos de formação de educadores (as) desenvolvidos pela Oca.

O diálogo é um exercício profundo de desvelamento (TASSARA; ARDANS, 2005) que não tem limite final ou ponto de chegada, pois a vida está sempre em transformação. Desvendar-se (...) num eterno entrelaçar de significados. Dialogando expomos nossa essência e ganhamos mais consciência de nós mesmos, nossas fragilidades e fortalezas, virtudes e falhas, o que queremos e com o que não concordamos, encontrando nosso lugar na sociedade, que nada mais é que a expressão da nossa identidade. A partir do diálogo é que se formarão as conexões necessárias à construção não somente de uma identidade, mas de uma consciência e responsabilidade planetárias, que não constituem um produto pronto e acabado. Elas são sempre resultado de um movimento constante de avaliação e reavaliação da nossa postura perante o mundo (SORRENTINO et al., 2013, p.37).

Juntamente com a participação, são princípios de uma educação ambiental que se desafia a fomentar “processos continuados, de forma a possibilitar o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente”. (CZAPSKI, 2008, p. 1). Educação ambiental que convida e motiva para a ação, potência de ação, participação dialógica comunitária e identitária na direção da realização dos projetos de vida, de felicidade e de futuro. Conceitos trabalhados pela Oca e que serão explicitados mais adiante.

Educação ambiental que cultiva uma cultura de paz e não se omite diante dos conflitos.

## CULTURA DE PAZ: CORAGEM OU COVARDIA?

Corro, devo prosseguir na luta. Daí a necessidade de comandar meu medo, de “educar” meu medo, de que nasce finalmente minha coragem. (Paulo Freire).

Seria o diálogo um caminho para agir diante das inúmeras violências às quais estão submetidas pessoas, populações, sociedades e espécies, ou até as que cometemos contra nós mesmos e a Terra?

Como não confundir diálogo com covardia, cultivo da paz com o acovardar-se diante das grandes e pequenas agressões cotidianas?

Diante de vulnerabilidades e riscos, sempre maiores para sujeitos e grupos sociais já vulneráveis, devemos ou podemos nos calar? Não agir?

Em nome da não violência ficar em silêncio, recolher-se e deixar “os outros” destruirmos o Planeta ou mesmo, ampliarem as ameaças à vida de humanos e não humanos?

Antes de perseguir respostas a tantas perguntas, algumas cenas abaixo talvez auxiliem nesta problematização.

*Cena um:* um professor de sociologia da rede pública de ensino, voltando à noite para casa visualiza um homem com uma faca assaltando o outro, que estava aguardando o ônibus. Impulsivamente joga seu carro sobre o assaltante, que surpreso e desorientado, foge.

Agiu corretamente? Colocou em risco sua vida e a do irmão que levava no banco de passageiros? Podia ter matado o assaltante e o assaltado? Deveria ter continuado seu caminho, pois o problema não era dele? Ou, apenas buzinado e gritado? Ou, ainda, telefonado para a polícia? Seria possível descer do carro e buscar o diálogo com o assaltante e com ele refletir sobre a situação ter causas estruturais na falta de emprego, moradia, alimentação e educação para todos? Deveria ter ido embora pensando a necessidade de mudanças mais profundas no sistema para enfrentar todo o conjunto de problemas semelhantes na sua raiz?

*Cena dois:* Poderíamos citar os filmes “Coringa”, “Bacurau” ou “Parasita”, mas talvez o leitor não os tenha visto. Então vamos partir de uma situação genérica, na qual pessoas, famílias e comunidades vulneráveis, (oprimidas, carentes e discriminadas ou outros adjetivos que expressem as distintas formas de exclusão às quais estão submetidas) se revoltam e começam a matar e a destruir aqueles e aquilo que identificam como/dos seus opressores. Caos, barbárie, estouro de boiada, busca de justiça, rebelião, revolução, guerra civil, intolerância, ódio, grito de basta, loucura? Qual nome dar a essas situações? Repetem-se ao longo da história, o oprimido se rebela contra o opressor, muitas vezes de forma violenta, pois violência gera violência. Sabe-se onde começa, mas dificilmente como vai terminar. As marcas das violências ficam encrustadas na sociedade e em cada pessoa, podendo voltar à tona de formas diversas. Há um poema que cita o fato das águas do rio serem violentas <sup>1</sup>, rios que transbordam e arrastam tudo que está ao seu redor, mas não se percebe a opressão que sofrem cotidianamente por suas

---

1 - Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”. Bertolt Brecht

margens – assoreamento, erosão, impermeabilização dos solos, corte das matas ciliares, resíduos líquidos e sólidos (esgoto e lixo) jogados in natura nos corpos d'água, moradias em áreas de risco, falta de planejamento urbano, mudanças climáticas e seus eventos extremos são esquecidos como possíveis causas das tragédias “provocadas pela natureza”.

*Cena três:* uma jovem de uma escola de agricultura, no momento da solenidade de formatura, enuncia publicamente, em nome de um grupo, a discordância em relação à homenagem feita à autoridade que representa um projeto de país e de agricultura oposto aos ideais desse grupo. É acusada de “esquerdopata” e “desrespeitosa” em relação à democracia da maioria que escolheu aquela homenageada. Ela explicita que durante toda a graduação ficaram submetidos à “verdade única” do agronegócio e não poderiam deixar de expressar suas vozes em defesa da agroecologia e da diversidade, duramente construída como resistência nos espaços esquecidos pelo poder hegemônico da escola. Foi uma violência a manifestação rompendo o clima de conagração das festividades de formatura? Um ato de coragem de pessoas que não se acovardaram diante da maioria? Faltou diálogo?

*Cena quatro:* também jovens, durante uma cerimônia de formatura, expressam não aceitar o reitor biônico indicado pela ditadura militar. Estudantes e seus pais no salão nobre, aguardando o solene ato de entrega dos diplomas. O reitor inicia sua fala e na plateia levanta-se um jovem e discursa contra o interventor. Cala-se ao final do discurso e o reitor recomeça. Outro jovem se levanta e expressa suas palavras de ordem. Cala-se e o reitor recomeça e, mais uma vez, outro jovem inicia seu protesto e é acompanhado por vários outros, até o reitor desistir e suspender a cerimônia, tendo ainda que enfrentar na saída duas fileiras de jovens dando-lhe as costas. Os pais e parte dos formandos, revoltados, expressam timidamente sua indignação com medo da turba violenta de estudantes, contra o autoritarismo daqueles que impediram a solenidade de formatura. Onde se inicia a cadeia de atos autoritários?

*Cena cinco:* ocorre também no período da ditadura militar no Brasil, em uma cidade de porte médio do interior paulista. Jovens indignados com o aumento do preço das passagens e com a falta de ônibus urbano em horários e trajetos para atender a todos os usuários, resolvem não pagar pelas viagens. Quando os ônibus chegam na universidade, eles colocam placas com pregos sob os pneus e convidam todos a pularem a catraca, ignorando os protestos do motorista e do cobrador. Começam a fazer isso em toda a cidade e conseguem a adesão de trabalhadores do comércio e das fábricas. Os ônibus com os estudantes “rebeldes” são levados para a delegacia de polícia e estes são fichados com base na Lei de Segurança Nacional. Os demais, paralisam as aulas e realizam assembleias nas portas da delegacia. Já de madrugada são soltos, ameaçados de processos, mas o movimento continua até o momento em que se abrem negociações entre a empre-

sa e entidades estudantis, prefeitura e direção da universidade e conquistam boa parte das reivindicações. O diálogo emergiu do conflito? Não houve diálogo, mas imposição por meio de atitude violenta de estudantes? Havia violência anterior no monopólio do serviço de transportes públicos oferecido na cidade, com definição unilateral de preço das passagens?

Inúmeras outras cenas de violências e agressões podem ser lembradas pelo leitor e pela leitora, desde as mais conhecidas e divulgadas pela história, como as revoluções russa e francesa e as ditaduras no Brasil e em outros países, até aquelas vivenciadas em nosso cotidiano.

Cada um, cada uma de nós talvez defenda pontos de vista distintos sobre elas. Mas é possível pensar sobre como nossos ideais pacifistas podem não se confundir com covardia, intimidação e falta de compromisso com o bem comum.

Dialogar não significa ignorar as diversas formas de violência e nem se omitir de tomar lado e se posicionar. Cultivar a paz no dia a dia e em eventos extremos é ter coragem para dialogar. Consigo próprio, em busca de propósitos existenciais e do autoconhecimento, com o outro, seja ele humano, uma árvore ou outro animal, as águas e os ventos ou mesmo com valores e crenças não materialistas (BUBER, 1974).

Diálogo exige coragem para ouvir e se expor, para silenciar e se afastar, ou para se envolver e agir. Toda ação provoca reação, inclusive algumas violentas, que, respondidas, também podem ser violentas. O cultivo da paz, muitas vezes, passa pelo enfrentamento dos conflitos, pautado pelo desenvolvimento da capacidade de dialogar.

Como fazer isto? Educando pessoas que aprendem a dialogar desde a sua realidade cotidiana, em casa, no grupo de amigos, na escola, no bar, no campo de futebol, nas redes sociais. Sabendo que somos frutos de sociedades polarizadas e violentas, torna-se necessário compreender todas essas situações acima descritas como tentativas de diálogo, expressão do que se pensa. Coragem de não se omitir em toda e qualquer situação extrema. Buscar ser ouvido (a), mesmo que cause constrangimentos, riscos, julgamentos e tensões.

## MÉTODO OCA E OS CONCEITOS QUE O ANIMAM

O homem carrega a sua luz dentro de si, e também a sua noite. Nasceu para compreender as coisas. É por isso que a razão multiplica nele as interrogações. Esta curiosidade é mais do que um querer-saber. É um querer-compreender. Pois recusa submeter-se ao decreto dos fatos pesados e esmagadores. Interroga o mundo porque quer transformá-lo. Interroga os outros porque se propõe penetrar no mistério deles, a fim de ajudá-los a viver.

Interroga-se a si mesmo porque tem que viver a existência que recebeu e tecê-la segundo a sua própria arte. (Charbonneau)

A sistematização de reflexões, diálogos e práxis construídos ao longo de 30 anos de existência da Oca deu origem à enunciação de cinco conceitos basilares e elaboração de um método para orientar processos educadores ambientalistas. Um acúmulo histórico das contribuições de educadoras e educadores ambientais comprometidos com a EA crítica, transformadora e emancipatória.

A partir do ano de 2009, as reflexões produzidas em um grupo de estudos que se reunia semanalmente na Oca resultaram na elaboração do texto coletivo “Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista”, publicado como artigo na Revista AmbientalMente Sustentable (2010). Este artigo promoveu a contribuição de diversos outros autores e autoras que, ao se posicionarem sobre os conceitos “comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade”, considerados seminiais pela Oca, propiciaram a elaboração do livro “Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências” (2013).

Os cinco conceitos acima citados se relacionam com a educação ambiental na medida em que:

A busca do sentido comunitário, a partir de redes de coletivos educadores ambientalistas comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis, é expressão de uma democracia radicalmente inclusiva, com pactos de governança e governabilidade que garantam o fortalecimento das identidades (...) a Educação Ambiental busca na dialética indivíduo-planeta e no diálogo Eu-Tu proposto por Martin Buber, aprofundar percepções mútuas, que permitam o fluxo de significados e o recolhimento de nossos pressupostos de raiz, como nos lembra David Bohm. O exercício de desvelamento descrito por Eda Tassara insere o sujeito no contexto social como agente educador, politicamente empoderado para transformações sociais emancipatórias, conforme proposto por Paulo Freire. A potência de ação do sujeito, consequência desse processo, vem da sua participação no coletivo a partir dos chamados “bons encontros”, sob o olhar de Espinosa, resultando na tão buscada felicidade. (ALVES et al., 2010, p.7).

O Método que busca materializar esses conceitos, sem a intenção de ser fórmula pronta e engessada, é incremental e, acima de tudo, um convite para que cada pessoa traga a sua contribuição, o seu olhar, a sua maneira de propiciar diálogos, reflexão e ação.

Ele parte de princípios,

(...) valores, conceitos e diretrizes, bem como de análises conjunturais com temáticas geradoras socioambientais, do enunciar das utopias individuais e coletivas, do mergulho em si e no diálogo com o outro, num processo educador e formador, em cuja dinâmica estrutural seus doze componentes interagem de forma circular e transversal (OCA, 2016, p. 75).

Seus 12 componentes não têm uma ordem a ser seguida e se realizam de forma articulada, sendo que o processo formativo pode ser iniciado por qualquer um, como sugestão para animar diálogos e mobilizar para a ação. Não há necessidade de se seguir todos os passos, porém quanto mais forem utilizados, maior a probabilidade de favorecer uma visão multirreferencial e de totalidade sobre a complexidade da questão a ser abordada.

São eles: temática problematizadora; círculo de cultura; mergulhar em si próprio; conjuntura e utopia; planejamento participativo incremental e articulado; estudar, ler, aprender, pesquisar; mapeamentos e diagnósticos; intervenção educadora pesquisante; incidir em políticas públicas; educomunicação; registro, sistematização, monitoramento e avaliação; cardápio de conteúdos.

O Método tem sido utilizado em atividades, cursos e projetos de educação ambiental (EA) desenvolvidos pela Oca, como referência e fio condutor, desde o planejamento até a execução, o monitoramento e a avaliação das ações.

A educação ambiental se realiza na relação com o outro, daí a necessidade de projeção e disponibilização de espaços dialógicos de encontro, que contribuam para potencializar a participação, com respeito e valorização das diferenças, nos quais a fala seja manifestação livre, que faça emergir elementos da consciência social, de autoestima, de valores e atitudes.

Nesse sentido, vale destacar que as epígrafes iniciais foram colhidas em momentos de trabalho realizado junto a dois projetos desenvolvidos pela Oca.

A professora e a agricultora cujas falas estão aqui representadas inicialmente participaram de um curso de 80 horas de duração, pautado pela Pedagogia da Alternância (BEGNAMI; BURGHGRAVE, 2013), que teve por objetivo contribuir com a ampliação dos conhecimentos no campo agroecológico, junto às escolas do campo e movimentos sociais de três municípios do Extremo Sul da Bahia. Dos 83 inscritos inicialmente, 73 finalizaram o processo de formação, recebendo o certificado de conclusão.

O processo formativo se realizou sob a ótica de uma arquitetura da capilaridade (BRASIL, 2006), considerando o potencial de cada formador (a) para animar, instigar, envolver mais pessoas do território.

Um outro projeto desenvolvido sob esta mesma perspectiva, do qual participaram a educadora e a dona de casa citadas na abertura deste artigo, visou contribuir com a efetividade da recuperação ambiental de uma área de preservação permanente localizada em um município do interior do Estado de São Paulo, envolvendo a comunidade do entorno com seu cuidado e manutenção.

Ele envolveu em torno de 425 pessoas, ao longo de oito meses com a oferta de 17 oficinas e um Curso de Formação de Mobilizadores Populares Socioambientais, abertos ao público em geral.

As oficinas temáticas tiveram por foco o plantio de mudas, a captação de água de chuva, produção de tinta de terra, fotografia e observação da paisagem, gravação de vídeo com celular, na perspectiva da educomunicação.

O Curso de Mobilizadores Populares teve por objetivo promover a formação de educadoras e educadores socioambientais locais, capazes de animar processos educadores sintonizados com a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Foram mais de 40 inscritos e 27 receberam os certificados por concluírem todas as etapas propostas.

No último encontro foi entregue uma avaliação escrita, sendo obtidas 23 devolutivas. Ao avaliarem o que significou o curso, 95,7% responderam que possibilitou aprendizados que podem aplicar no trabalho e na vida pessoal; 91,3% responderam que o curso contribuiu para o desenvolvimento de ações socioambientais em seus territórios (escola/comunidade/bairro/cidade); e, 87% responderam que o curso possibilitou a promoção do diálogo com pessoas e instituições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro, que permite sentir a dois, compreender, conhecer intuitivamente por meio do movimento ou do silêncio, do gesto ou da palavra, trocar de papéis e se colocar no lugar do outro, abre espaço para o diálogo.

Dialogar não significa ignorar as diversas formas de violência e nem se omitir de tomar lado e se posicionar. Cultivar a paz no dia a dia e em eventos extremos é ter coragem para dialogar.

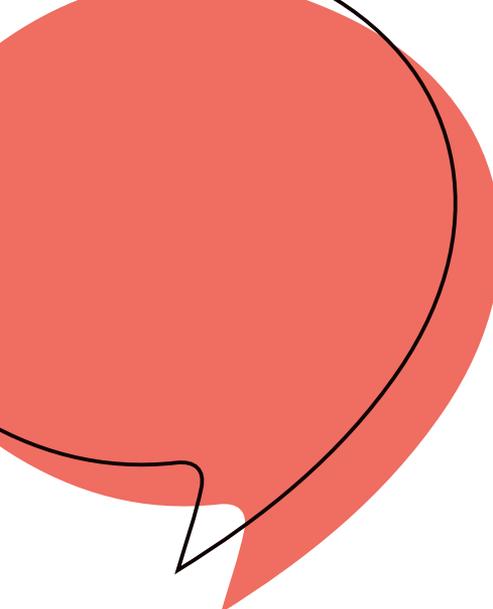
O diálogo é método e objetivo e, um dos cinco conceitos basilares que orientam processos educadores ambientalistas da Oca, comprometidos com a EA crítica, transformadora e emancipatória.

A educação que promova o aprendizado de corpo e alma do diálogo, desde a realidade cotidiana, é um grande desafio, mas um caminho efetivo e promissor de transformações sociais em direção a sociedades sustentáveis.

A formação de pessoas sensíveis em relação às diversas situações de vulnerabilidades, capazes de se indignar e não se calar diante de toda e qualquer forma de violência e risco, apresenta-se como uma oportunidade de enfrentar-se as mazelas e iniquidades das sociedades contemporâneas, para a construção de uma cultura de paz e inclusão social na diversidade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. M. G. et al. Em Busca da Sustentabilidade Educadora Ambientalista. **Ambientalmente Sustentable**, v.1, n. 9-10, 2010.
- BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (orgs.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil).
- BRASIL. ProFEA. Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. **Série Documentos Técnicos 8**. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1974.
- CUKIER, R. **Palavras de Jacob Levy Moreno: vocabulário de citações do psicodrama, da psicoterapia de grupo, do sociodrama e da sociometria**. São Paulo: Ágora, 2002.
- CZAPSKI, S. **Reflexões, desafios e atividades**. Brasília: MEC/MMA, 2008. (Mudanças ambientais globais. Pensar + agir na escola e na comunidade).
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GONÇALVES, C. S.; WOLFF, J. R.; ALMEIDA, W. C. **Lições de Psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1988.
- MORENO, J. L. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Summus, 1984.
- OCA. O “Método Oca” de Educação Ambiental: Fundamentos e Estrutura Incremental. **Ambiente & Educação - Revista de Educação Ambiental**, v. 21, n. 1, 2016. Disponível em: <https://ocaesalq.wordpress.com/producoes-oca/> Acesso em: 05 de março de 2018.
- SORRENTINO, M. et al. Comunidade, Identidade, Diálogo, Potência de Ação e Felicidade: Fundamentos para a Educação Ambiental. In: SORRENTINO, M. (org.). **Educação Ambiental e Políticas Públicas: Conceitos, Fundamentos e Vivências**. 1a ed. Curitiba: Appris, 2013.
- WALDL, R. Raízes do encontro na psicoterapia: a influência de J. L. Moreno na filosofia dialógica de Martin Buber. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 20, n. 2, pp. 69-93, dez. 2012. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932012000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932012000200006). Acesso em 26 de fevereiro 2020.



# EDUCAÇÃO AM- BIENTAL DIALÓGICA: CONTRIBUTOS DE PAULO FREIRE PARA O CAMPO DA EA

Prof. Dr. João B. A. Figueiredo

Começamos por recordar o que nos levou a considerar a importância de uma outra educação ambiental (EA). Isso ocorreu no final dos anos de 1990. Naquela conjuntura, nos deparávamos com os sertões nordestinos e reconhecíamos, no admirar freireano, o quanto outras educações ambientais ficavam aquém de contribuir efetivamente com as transformações socioambientais tão necessárias naquele contexto. O chocalho do gado talvez seja o que mais impacta minhas recordações. Constatamos as agruras e dores d@s<sup>1</sup> sertanej@s. Entretanto, também conseguimos vislumbrar quanta beleza há nos sertões desse mundão de meu Deus. Um pássaro canta no galho mais alto do juazeiro, talvez para fugir do calorão. Há uma espera esperançosa pelas primeiras chuvas que geralmente chegam nos meados do mês de São José. Mas na escola, parece que nada disso existe.

As escolas de nosso Brasil agem como se nada houvesse fora dos seus muros. A educação nas escolas parece algo sem gosto, sem cor, sem sal, sem vida em si mesma. A escola se descola da comunidade, do lugar onde se situa. Seus muros cercam um mundo de letras e culturas distantes de seus habitantes nativos. E o decorado, raramente aprendido, é conhecimento tatuado que marca a pele, mas não tem raízes no mundo vivido. Percebemos a desvalorização da oralidade, marca da cultura local, bem como da impropriedade de um processo de aprendizagem que desconsidera isso. A oralidade implica em operações que se relacionam intimamente com o “mundo concreto”. Ela manifesta diretamente o cenário da ação, diferente da linearidade do texto escrito.

Desse modo, para fazer frente a essas demandas, faz-se necessária, como diria

---

1 - Com o “@” utilizamos simultaneamente os gêneros feminino e masculino. Ao invés de usar os substantivos e complementos nominais no masculino, gramaticalmente correto, utilizamos este símbolo para levantar a questão política e cultural do sexismo de nossa linguagem, que transforma o masculino no genérico.

Paulo Freire (1983), uma educação encharcada do saber de experiência feito, o que é dado pela contextualização amorosa da aprendizagem. Carece de uma EA compatível, que leve em consideração esses fatores. Foi isso que fez a proposta freireana no trato da alfabetização na ambiência de Angicos-RN, quando levou educação contextualizada e dialógica para centenas de pessoas e lhes proporcionou uma proposta política e dialógica de leitura de mundo e da palavra (FREIRE, 2000; 1983).

## EDUCAÇÕES AMBIENTAIS

Bem, para iniciar nosso diálogo em torno da Educação Ambiental, problematizamos a naturalização que se faz em torno do próprio conceito. Afinal, em nosso entendimento, existem inúmeras Educações Ambientais. E, na conjuntura dos estudos acerca da temática, numa espécie de tema gerador, trazemos a lume contributos freireanos para a Educação Ambiental.

Reconhecemos que, no campo da EA, encontramos tendências que se dividem em duas grandes áreas, as EAs que podemos chamar de liberais e as denominadas de críticas. Assim, podemos reconhecer que, no contexto do grande paradigma civilizatório contemporâneo, temos os paradigmas que dirigem e orientam os segmentos constitutivos da sociedade atual. Ao considerar os paradigmas, que definem os rumos das EAs, podemos vislumbrar em sua tendência crítica, alternativas promissoras, contra-hegemônicas, que se instituem na contramare das forças estruturantes dessa sociedade capitalista e colonializante (QUIJANO, 1999; 2005; FIGUEIREDO, 2010).

Para compreendermos a gênese desse modo de pensar EA, iremos, na sequência, descrever um pouco sobre o histórico da Educação Ambiental Dialógica (EAD). Observaremos as raízes paradigmáticas civilizatórias, de passagem, as três grandes correntes epistemo-metodológicas, as tendências educativas em geral e as da EA em particular. Estas se inscrevem no bojo das grandes teorias educacionais.

Nesse escopo, aproveitamos as contribuições de Oliveira (1997) que delinea os principais paradigmas civilizatórios, sendo eles: o Cosmocêntrico, o Teocêntrico, o Antropocêntrico e os que podemos denominar de Paradigmas Emergentes. O Paradigma Antropocêntrico é o que ainda predomina em nosso momento atual. Nele, o ser humano se vê como senhor do seu destino. Entretanto, isso acontece numa lógica liberal e que prima pela ideia de meritocracia e da falsa igualdade de oportunidades e de direitos. Esse ser, entretanto, se reconhece órfão do Divino e, para fazer frente a isso, procura antecipar-se através de previsões científicas. A leitura cartesiana se consolida como a grande ideologia, em seu mecanicismo, na fragmentação, na negação a priori, na causalidade linear, em um racionalismo

cognitivo, num subjetivismo cerceador objetalizante. Esse ideário favorece a competitividade, base do capitalismo, e o individualismo exacerbado, desconsiderando tudo mais, tal como o mundo natural e a própria natureza humana. São estas as bases de nossas teorias sociológicas, educacionais e pedagógicas.

Mais recentemente, temos a ocorrência de paradigmas emergentes que potencializam alternativas socioambientais comprometidas com a vida, propostas Ecocêntricas, Holísticas, Dialéticas, Eco-Relacionais. Nestas proposições, encontramos referências de superação das dicotomias, no restabelecer do diálogo amoroso, como elo essencial de relações mais apropriadas com a natureza em nós e fora de nós.

Ao reconhecer que paradigma significa modelo de percepção, constatamos que isso projeta influência direta na ciência, nas teorias, metodologias, práticas. No trato das Correntes Teóricas de pesquisas sociológicas e de educação, elencamos a correlação possível entre elas, tendo como apoio Libâneo (1985). Identificamos a pedagogia Tradicional, originalmente vinculada ao positivismo de Augusto Comte e Émile Durkheim; a teoria Escolanovista e o Construtivismo, marcados pela sociologia compreensivista, fenomenológica, de Marx Weber; e as proposições críticas, tal como a Pedagogia Libertária, identificada com o Anarquismo do político francês Pierre-Joseph Proudhon, que teve como grande divulgador o russo Mikhail Bakunin<sup>2</sup>. Nesse contexto, temos ainda a Teoria Libertadora de educação, de caráter marxista, tendo como forte referência o Materialismo Dialético de Karl Marx.

A Pedagogia Libertadora nos oferece um caminho de autossuperação, apoiado na relação educador-educando. Nesse entendimento, Paulo Freire foi aquele que mais ofereceu subsídios para essa proposta, para muitos foi seu idealizador. A essência é a dialógica; a meta é a autonomia d@s educand@s. Essa é nossa grande referência e opção. É nela que a Educação Ambiental Dialógica se respalda e se alicerça.

Afunilando, quanto às tendências educativas no contexto da EA, temos algumas elaborações formuladas por Sauv  (2005) num sentido mais amplo. Já no Brasil, encontramos reflexões em diversas obras, como por exemplo: Noal, Reigota e Barcelos (1998); Sorrentino, (1998); Guimarães, (1995); dentre outras. Percebemos claramente a demanda por propostas educativas que confrontem a lógica do capital e seus fundamentos mercadológicos, dissociadas de uma percep o mais integrada da natureza, desprovidas de uma dimensão política e social.

Reigota (1995), Sato (1997) e Figueiredo (2003), em seus estudos e teses, ela-

---

2 - O anarquismo, do grego 'an' (não) e 'archos'(governo), tem como principal característica a proposta de supressão total do Estado e a elimina o do capitalismo.

boraram uma crítica que informa a relação contundente entre paradigma, percepção de mundo e escolha epistemo-metodológica e mesmo pedagógica, aplicada à intervenção e pesquisa em EA. Estes autores elaboram pensares que propõem uma EA crítica. Vale ainda salientar que, para termos uma educação ambiental, numa leitura popular, precisamos superar essas pedagogias liberais de base conservadora. E, certamente, uma relação com o conhecimento e a dialógica, situados em uma perspectiva crítica, terá em Freire matriz fundamental. Portanto, é na ambiência de uma EA Crítica que a Educação Ambiental Dialógica encontra nascimento e morada.

## EDUCAÇÃO CRÍTICA

A característica primordial de uma Educação Crítica está associada à leitura de mundo pautada por uma busca política de reconhecer o quanto estamos atravessados por mitos sociais que alimentam distorções em nosso entendimento de mundo, ao deixarmos de reconhecer o potencial humano de ser mais, acima e além do mercado. Podemos ‘vislumbrar’, na busca da razão de ser das coisas, fatos e situações – conceituação freireana para criticidade –, a potência desveladora e transformadora dessa sociedade subalternizante e elitista que privilegia o capital em detrimento do humano. Ao conseguir ler a realidade, para além dos mitos sociais opressores, das falácias das ideologias capitalistas, nos deparamos com o inédito viável. A criticidade é o que nos dá o poder de ações limites que superam as situações limites, de que falava Paulo Freire, trazendo a lume a capacidade de conquistarmos nossas utopias (FREIRE, 1994).

Ao nos referirmos a EA Crítica, adentramos para o reconhecimento dos processos dissociadores e alienantes que foram forjados na conjuntura da sociedade moderna colonializante. Para melhor compreender o que estamos a falar, retomaremos elementos propostos pelos estudos da Colonialidade (QUIJANO, 2005; FIGUEIREDO, 2010; LANDER, 2005).

Aqui, encontramos interessantes elementos que corroboram para reconhecer os entrecruzamentos, as interconexões que existem entre o que denominamos problemas ambientais e toda a conjuntura social e ecológica dos tempos atuais. Com essa pretensão, cremos se tornar imprescindível trazer contributos dos Estudos da Colonialidade/Modernidade<sup>3</sup>. Nos parece se tornar necessário este diálogo porque nos permite desvelar este modelo civilizatório, com sua lógica excludente, hierarquizante e opressora. Ressaltamos ainda que este debate, em torno dessa temática, se iniciou com Anibal Quijano em seu artigo intitulado “Colonialidad y

---

3 - Estudos tecidos principalmente pelo grupo de pesquisador@s que Escobar (2003) intitula “el programa de investigación de modernidad/colonialidad”; que nós denominamos de Estudos da Colonialidade/modernidade. Em artigo anterior (FIGUEIREDO, 2010), oferecemos um recorte histórico da constituição desses estudos.

modernidad/Racionalidad”, publicado então na revista ‘Perú Indígena’, em 1991 (FIGUEIREDO, 2010).

Com esses contributos, chegamos a propor o conceito de Colonialidade Ambiental (FIGUEIREDO, 2009). Através dele, foi possível avançar com as interlocuções entre a crise da modernidade e a colonialidade/decolonialidade, como também inserir, de modo mais elaborado, Paulo Freire nesse movimento decolonial. Até porque tínhamos e temos como propósito que a Educação Ambiental Dialógica, permeada por uma abordagem educativa popular freireana, pudesse oferecer subsídios epistemo-metodológicos capazes de superar as influências do paradigma moderno colonializante que predomina e reina até hoje na ciência e na educação. Esse mover nos integra à ideia de que o primeiro ato educativo e potencialmente transformador é desvelar as razões de ser da conjuntura excludente e subalternizante que encontramos hoje.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA

Aqui, é possível destacar a importância da Educação Ambiental Dialógica. Como ela surgiu? Tudo começou quando me deparo com as questões ambientais constatadas durante os estudos que resultaram em minha tese (FIGUEIREDO, 2003). O semiárido e suas sequelas que impactavam de forma drástica e dolorosa a vida de milhares de pessoas embotadas por uma lógica colonializante e opressora a tal ponto que, em geral, deixavam de perceber que tinham o poder de mudar aquele quadro.

Era evidente, para quem observava de fora, que havia uma situação de exploração através da falta e da venda de ideias que forjavam uma condição sub-humana. A população do município de Irauçuba, no Estado do Ceará, convivía cotidianamente com a falta de água e com uma falta de perspectiva de vida. A dimensão política perversa manteve esse município por mais de 40 anos naquela condição. E ainda tentavam colar mais miséria e empobrecimento, ao responsabilizar as pessoas pela falta de condições de vida.

Uma educação ou uma EA qualquer jamais poderia alavancar ou empoderar aquela comunidade para superação daquilo. Era necessário pensar uma educação/uma educação ambiental que pudesse fazer frente e possibilitar uma ação limite, uma ação transformadora. E isso efetivamente ocorreu e muito nos honra saber que houve muitos contributos da EAD, conforme se pode constatar na tese citada.

Entretanto, apenas com o intuito de provocar curiosidade, anunciamos algumas justificativas para termos buscado outra EA. E, por que uma EAD? E, nesse processo de resposta, também dialogamos com o entendimento de que ela está pautada e permeada de Paulo Freire. Também traz a Perspectiva Eco-Relacional,

que viabiliza outra lógica de ler o mundo, outra práxis socioambiental.

A EAD reconhece que se faz imperioso os entrelaços entre temas geradores, nos moldes de Freire, temas transversais, transdisciplinaridade e contextualização da aprendizagem. Percebe que, em virtude das peculiaridades locais, o próprio currículo merecia ser revisto com orientações e sugestões adaptáveis pelo educador(a) à realidade dos educandos, ao ter as ideias trazidas por estes/estas como potencializadoras da ampliação dos horizontes dos aprendentes. Mostrava-se constitutivo o enfrentamento e superação da ideia da “cultura capitalística”, da homogeneização das culturas para assujeitar (FIGUEIREDO, 2003). Associada a essa questão, temos que reconhecer a oralidade como base da aprendizagem, em geral. Uma das nossas teses foi que, na oralidade, as referências originam-se no mundo vivido dos aprendentes. Haveria de se superar a separação acadêmica entre mundo vivido e mundo pensado. A tese apontou para a importância de conectar processos de ensino-aprendizagem aos contextos de vida, sem desconsiderar que as práticas de significação devem ir além da fragmentação do que se percebe em primeiro olhar.

Constatamos também que era preciso que a comunicação se pautasse em casos e metáforas, linguagem poética e rica de vida vivida. O saber, no mundo da cultura oral ou residualmente oral, circula por meio da voz ao ouvido. As memórias e partilhas nos alpendres das casas, nos vãos e outeiros dos casebres são instâncias do aprender e apreender diários. A EAD, em suas proposições epistemopedagógicas, busca incluir a dimensão política, sócio-histórica, afetiva, corporal e ecológica como fundamento da práxis. Se dispõe a romper com a lógica cognitivista, colonializante e opressora; o individualismo no ensino-aprendizagem; o conteudismo; a formação por meio da transmissão bancária de informações; a noção de que alguém é o proprietário dos saberes; as relações autoritárias, liberais (FIGUEIREDO, 2012).

Em se tratando dos *Fundamentos da EAD*, começamos perguntando que elementos a definem, caracterizam e dão consistência? A EAD busca, além de Paulo Freire, dialogar com Brandão (1994) e seus contributos ao reconhecer outras lógicas societárias, seus estudos acerca das relações sociais entre seres humanos e não humanos, da educação popular e da valorização dos saberes populares e a perspectiva popular de interação; Maturana (1998) e sua compreensão de que o que nos constitui socialmente é o emocionar e o languagear, o respeito profundo ao modo de ser do outro, considera os acoplamentos estruturais limitantes e as derivas expansionistas. Portanto, a EAD tem principalmente esses aportes teóricos, mas a grande referência é Freire (1983; 1994; 1996; 2000). Já sua base epistemológica se encontra na Perspectiva Eco-Relacional (PER), pois nos oferece elementos indispensáveis para aliar Paulo Freire à Educação Ambiental que se faz dialógica (FIGUEIREDO, 2003).

Caracterizando a EAD, vamos apresentar alguns de seus princípios fundamentais, tais como: o diálogo democrático como elemento primordial; considerar @ aprendiz como autor(a) ativ@ e a contextualização como essencial no processo educativo; a supra-alteridade que valoriza cada ser como legítimo em si; o saber parceiro que ocorre em procedimentos de cooperação e colaboração. Traz princípios, tais como a politicidade do ato educativo, a amorosidade, a solidariedade, a equidade, a postura crítica; a inter/transdisciplinaridade, a multirreferencialidade, a leitura de mundo em teia; a resolução de questões ambientais em sua multidimensionalidade; a noção de integralidade; o foco nas relações, a ecopráxis, a multidimensionalidade humana.

Pensarmos a EA, enquanto práxis dialógica, libertadora, que objetiva a expansão da consciência crítica, implica em abordagens da problemática socioambiental que inter-relacionem os múltiplos aspectos que constituem o real, por exemplo: sociais, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos, ecológicos, jurídicos, éticos, espirituais, etc. A EA, que ainda é hegemônica, se insere numa proposta pedagógica liberal, apresenta tendências embutidas na participação das populações em ações focadas na resolução de problemas, na lógica do capital; no escamoteamento da dimensão política das categorias e conceitos utilizados; nos planejamentos e decisões governamentais que não afrontam o modelo capitalista de modo consequente. A resolução pontual dos problemas, a responsabilidade da solução das questões ambientais posta como essencialmente individual e não sociopolítica redundam em equívocos desastrosos.

Nessa direção, uma abordagem dialógica para a EA implica em empoderamento transformador que jamais se limita a contemplar os fenômenos, sem atinar para as causas. Além do que se dispõe a desvelar as falácias decorrentes dos mitos sociais, no enfrentamento das crises reais que envolvem distribuição de renda equânime, compromisso com o social, em particular com as populações em situação de risco, em estabelecer processos educativos que favoreçam as comunidades para perceberem seu poder de solução efetiva das dificuldades, fruto de uma leitura crítica da realidade.

Certamente que a edificação dessa proposta da Educação Ambiental Dialógica necessitava de um alicerce sólido: a Dialogicidade. Destacamos que a politização e criticidade do ato educativo são os eixos articuladores dessa proposta freireana. Nela, temos a ênfase na capacidade ontológica do humano de “ser mais”<sup>4</sup>. É uma instância essencial na constituição de um “que-fazer” que é “palavr-ação” transformadora do mundo, do ser, e que rompe com posturas que se polarizam, ora manifesta em idealismo inativo, ora em uma empiria, sem o fermento da crítica

---

4 - Estas palavras entre aspas são neologismos propostos por Paulo Freire para atender sua pretensão de fazer frente a situação opressora.

reflexiva.

Ora, ensinar-educar dialogicamente exige o saber escutar, pois é na escuta que se aprende a falar, de modo compreensível, com @s outr@s e conosco mesmo. Especialmente, exige disponibilidade para o diálogo no respeito à diferença e na coerência entre o que se diz e se faz. Ensinar dialogicamente exige amorosidade que não se acha excluída da cognoscibilidade. Considera a sensibilidade, a abertura ao bem querer como elementos próprios da alegria necessária ao que-fazer docente. Sem esquecer que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, pp. 24-25).

O ser humano é um ser de relações (FREIRE, 2000). É na relação significativa que ocorre o diálogo. Diálogo implica em abertura, reflexividade, pluralidade na singularidade, responsividade a desafios, proatividade no e com o mundo.

A dialógica freireana não é só um encontro de duas pessoas que buscam o significado das coisas, para Freire (1983) dialogar implica compromisso com o pensamento crítico e com a transformação da sociedade. A dialógica é sempre politicamente comprometida e se constitui como ente inseparável da curiosidade epistêmica, definindo a práxis. Dialógica é relação constitutiva e constituinte do humano.

Lembramos que, para Freire (1996), o diálogo se faz com palavras prenes do mundo vivido. Contextualização é *modus operandi* vital, pois a vida implica em indissociabilidade entre teoria e prática. Temos aqui a constatação de que jamais poderíamos agir sem relacionar ação e reflexão em um contexto transformador. Esta interlocução requer constância de atenção sobre a nossa práxis epistêmica. Nos contextos educativos, isso nos leva a reconhecer que toda e qualquer atividade que envolva docência legítima, autêntica, implica em práxis epistêmico-pedagógica, o que significa a necessidade fundamental de vincular leitura de mundo à leitura da palavra.

Vale destacar que é preciso considerar os pressupostos dialogais para que haja o diálogo na perspectiva freireana. Isto garante e estimula a fala, motiva as pessoas a se sentirem importantes e envolvidas nas decisões e na co-responsabilidade das escolhas e consequências dessas. As relações educativas dialógicas possibilitam que aprendentes se coloquem colaborativamente na situação de aprendiz-ensinantes em diálogo com educador@s-aprendentes. Favorece que haja a compreensão de que somente respeitando os saberes alheios se terá o devido respeito aos próprios saberes.

Podemos afirmar que Freire (1983) considera o humano capaz de, reflexivamente, assumir sua vocação de autor(a) da sua própria história. Para isto carece

do desvelar o mundo de opressão, mediante um caminho dialógico, por isso ativo e crítico. Compreende o diálogo como algo que se dá em uma relação horizontal entre @s dialogantes, fundado em uma matriz epistêmica que se nutre de amor, humildade, esperança, fé, confiança e criticidade, seus princípios dialógicos.

Como podemos perceber, na leitura freireana, o humano em sua pluralidade de relações supera-se, humaniza-se, faz-se mais. E, nesse enraizamento resultante da inserção crítica ao mundo que lhe circunda e penetra, lhe empodera (FREIRE, 1983). Em seu dizer, esta integração é nota de suas relações e se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, bem como amplia sua potência ao se voltar para suas “situações-limite”, seus temas geradores, fundamentais como tarefas concretas. E, é nesse enraizamento e reconhecimento de seu contexto, via práxis, que os humanos estabelecem uma maior criticidade, por meio da dialógica. Assim, há possibilidade de ocorrer o avanço desde a curiosidade ingênua na direção de uma curiosidade epistêmica, intencionada pela busca da “razão de ser” dos fenômenos e dos seres em interação, consolidando um saber epistêmico (FREIRE, 1996, p. 34).

E é nesse jogo das relações que o dialogante se faz criador e recriador, objetivando a compreensão dos seres, dos fatos, dos eventos, dos fenômenos. É no diálogo que a relação estabelece um intercâmbio significativo, por meio da linguagem que media a relação entre pensamento e mundo. Na dialógica freireana, o ciclo gnosiológico se consolida, unindo conhecer ao compartilhar, a pesquisa ao ensino (FREIRE, 2000). Aprende-se o conhecimento já sistematizado e se tece o conhecimento ainda inexistente (FREIRE, 1996).

Na matriz dialógica de Paulo Freire, o conhecimento está intrinsecamente ligado ao saber de experiência feito. É por meio das experiências de vida que as pessoas estabelecem as bases epistemológicas de seu aprendizado. Ele traz para nós a oportunidade de superar os velhos paradigmas educativos ao nos dizer que ninguém aprende sozinho, pois que os seres humanos aprendem juntos, mediados pelo mundo. Que a educação bancária é um meio de alienação e subalterniza as pessoas. E é na Teoria da Ação Antidialógica que encontramos seus alicerces. Do mesmo modo que a Educação Dialógica tem suas raízes na Teoria da Ação Dialógica (FREIRE, 1983).

Na corporificação dessa EAD, buscamos a superação da razão instrumental. Fica a certeza de que ensinar-educar dialogicamente requer o saber escutar afetivamente, pois é na escuta que se aprende a falar, numa posição dialógica. Convida a reconhecer que há de se ter disponibilidade no respeito à diferença e na coerência entre o que se diz e se faz. Convém considerar a sensibilidade e o bem querer como elementos próprios da alegria necessária ao que-fazer docente (FREIRE, 1996).

O Diálogo mobiliza todo o procedimento educativo. Nele, constatamos a Eco-práxis docente. E nela, objetiva e subjetivamente, contribuímos com o forjar das expectativas d@s envolvid@s no processo, na constituição de uma teia epistemológica. As situações-limite locais são codificadas por meio de múltiplas linguagens, tais como as músicas, imagens e/ou depoimentos, enfocando tensões do cotidiano.

Na definição de uma proposta programática, temas geradores são costurados de modo parceiro. Ocorrem, no contexto do círculo dialógico, os primeiros movimentos pautados na efetivação real e verdadeira dos princípios dialogais, já citados. Nisso, começamos com o indispensável acolhimento dos conhecimentos e saberes d@s outr@s, identificados quando questionamos as situações-limite, as problemáticas concretas que afetam a comunidade, o grupo aprendente que está se corporificando.

Na continuidade, ocorre o diálogo mediado por estes mobilizadores retirados de problemáticas concretas da vida do lugar. Então, vamos dialogando e complexificando as questões, buscando democraticamente alternativas. Caminhamos em direção de relações educativas, no resgate de narrativas históricas. Colhemos saberes populares, seu linguajar, suas experiências, potencializando a constituição de conhecimentos. Tudo isso possibilita aprendizagens. Nisso, eles se colocam nas situações didáticas limitantes, vislumbrando suas dificuldades e enfrentando simbolicamente estas questões com sonhos possíveis. Salientamos, outrossim, que os valores e a ética, em seu real sentido de compromisso com o social, com a solidariedade, são dimensões essenciais na valorização d@s autor@s aprendentes; o respeito aos outros seres ensina respeito a si.

Uma observação interessante é que, na dialógica, observamos que existem diferentes leituras acerca dos mesmos temas-geradores e isto não implica que alguém precisa estar errado para que outr@ esteja correto em suas reflexões. As diferentes posições ampliam a gama de alternativas de respostas. O respeito a outras leituras de mundo faz com que haja um respeito e cuidado para com a diferença, para com o diferente. Geram uma ampliação da consciência crítica na busca da razão de ser.

Juntamente com Walsh, fomos buscar apoio em Coronil (2005), que aponta para o papel da Natureza na criação e geração de riqueza. Outro convidado aqui foi Arturo Escobar (2005), com seus estudos sobre a crítica cultural da economia como estrutura fundante da modernidade e que funda suas reflexões nas questões relativas ao espaço físico e lugar afetivo. Escobar apresenta o discurso do desenraizamento enquanto distância afetiva habilitadora da exploração do seu espaço de existir, numa terra sem chão. Trazemos ainda Lander (2005), que enfatiza a urgência de superar essa conformação excludente e desigual da modernidade a exigir uma desconstrução de caráter planetário dessa sociedade colonializada e colonializante. Defende que se problematize a objetividade e neutralidade dessa

ciência-civilização eurocentrada por meio da desnaturalização dessa ordem social. Portanto, nesta proposição, associamos as reflexões sobre a Colonialidade Ambiental com a Educação Ambiental Dialógica. A colonialidade ambiental seria, numa retomada do tema, uma releitura da colonialidade com ênfase na colonialidade do conviver (FIGUEIREDO, 2009).

## EM BUSCA DE UM (DES)FECHO

Nesse caminhar para uma tentativa de concluir essas reflexões, sem pretender fechar, vamos dialogar com a Teoria Dialógica da Ação (FREIRE, 1983), que colabora conosco ao potencializar uma organização, uma união, com o intuito de uma síntese cultural, que repercuta em uma práxis socioambiental solidária.

Recordemos que o *grupo aprendente* se efetiva nos círculos dialógicos e nos remete a pensar na valorização tanto do grupo quanto d@s participantes deste grupo, nos seus interesses individuais para o crescimento pessoal e grupal. Todo esse conjunto gera ecopráxis, essa práxis ampliada, que se alarga em seus horizontes permanentemente. Nela, se reconhece as múltiplas influências e consequências da ação-reflexão intencionada para a transformação pessoal e social.

À guisa desse (des)fecho, recordo com intensidade Paulo Freire ao finalizar sua obra magistral, a Pedagogia do Oprimido. Ali, ressalta seu sonho utópico de que o mundo se torne o lugar onde seja possível amar incondicionalmente. Isso implica em reação diante desse grave momento opressor que envolve um (des)governo autoritário e fascista, carregado de uma colonialidade perversa, e um surto viral pandêmico.

Nos parece desejável que a Teoria da ação Dialógica e a Decolonialidade nos empoderem nesse esperar e uma ecopráxis dialógica instigue um novo tempo. Creio com sinceridade que precisamos de uns 3 “As” para fazer o enfrentamento desse instante de dor: Amor, Arte e Alegria. Efetivamente, consideramos que a EAD pode oferecer aportes interessantes para repensarmos a educação como um todo, uma educação que nos possibilite reconhecer o quanto nossos sonhos são necessários.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **Somos as águas puras**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 1ª. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 1, pp. 51-86, 2003.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina**: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba - CE (Brasil). 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, 2003.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação Ambiental Dialógica e Colonialidade da Natureza Ambiental. In: DIAS, A. A.; MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. **Educação, direitos humanos e inclusão social**: currículo, formação docente e diversidade sociocultural. João Pessoa – PB: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FIGUEIREDO, J. B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. **Entrelugares**, v. 2, n. 2, pp. 7-32, 2010. Disponível em: <[www.entrelugares.ufc.br/numero4/artigos/joao.pdf](http://www.entrelugares.ufc.br/numero4/artigos/joao.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2011.

FIGUEIREDO, J. B. A. Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser. In: Figueiredo, J. B. A.; Silva, M. E. H. (Org.) **Formação Humana e Dialogicidade III**: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. Fortaleza: UFC, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974/13 ed., 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967/24 ed. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. 1ª. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Revista 'Perú Indígena'**, v. 13, n. 29, pp.11-20, 1991.

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. 1ª. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. 1ª. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, SP: Loyola, 1985.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 1998.

OLIVEIRA, M. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1997.

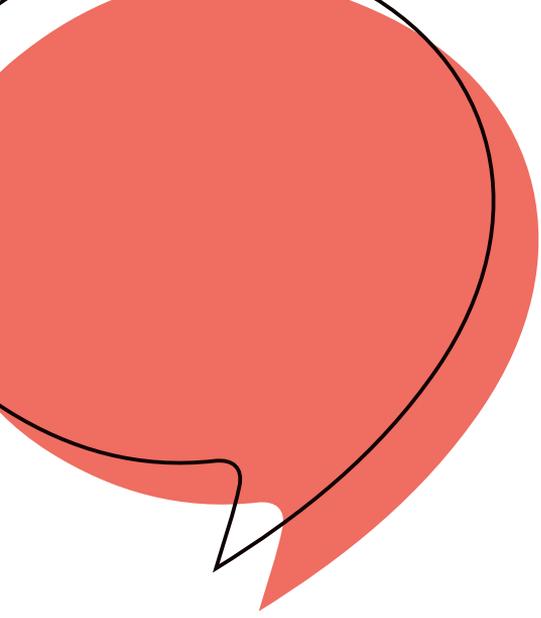
REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

SATO, M. **Educação para o ambiente amazônico**. São Carlos, SP: 1997. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – UFSCar, 1997.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental: um convite a percorrê-los. In: SATO, M. et al. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki. A educação ambiental no Brasil. In: SÃO PAULO (Estado). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. Secretaria de Estado do Meio Ambiente/Coordenadoria da Educação Ambiental. São Paulo, SP: SMA/CEAM, 1998.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.9, pp. 131-152, 2008.



# FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICO-CRÍTICA

Amadeu José Montagnini Logarezzi

Neste capítulo procuramos oferecer elementos para uma teoria da educação ambiental, numa perspectiva que se inscreve na macrotendência político-pedagógica da educação ambiental crítica, em distinção à da pragmática e à da conservacionista, tomando por base a análise diferenciadora do campo da educação ambiental no Brasil feita por Layrargues e Lima (2014). Tal inscrição se faz ao lado de uma série de outras concepções de grande relevância na compreensão e constituição dinâmicas do campo da educação ambiental, amplamente difundidas.

Abordagens do desenvolvimento teórico e prático de uma educação ambiental dialógico-crítica – que teve inspiração na experiência de participação em trabalhos do Niase (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Ufscar) – podem ser encontradas em Logarezzi (2010; 2012), Melo e Logarezzi (2016), Tibúrcio (2016), Ribeiro (2018), Ferrari (2018) e também em dois textos<sup>1</sup> deste livro, todos desenvolvidos no âmbito do Gepea (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental da Ufscar). Aqui, buscamos mostrar, com base principalmente em Freire, a radicalidade do adjetivo aparentemente duplo, dialógico-crítica, discutindo a mútua potencialização entre os termos, com seus significados complexos e marcantes.

Como se sabe, o contexto que motivou o surgimento da educação ambiental e a desafia permanentemente vem se constituindo num processo que se amplifica desde o acirramento da crise ambiental ocorrido a partir de meados do século passado, conhecido como grande aceleração, do qual fazem parte as mudanças

---

1 - Possibilidades e obstáculos para uma educação ambiental dialógico-crítica de pessoas jovens e adultas (Franco e Logarezzi) e Educação ambiental com pescadoras/es tradicionais no pantanal de MT: uma pesquisa dialógico-crítica (Souza, Logarezzi, Pinho e Costa).

climáticas e seus desdobramentos socioambientais. É nesse momento intrincado e delicado que nos encontramos como humanidade hoje em muitas partes do mundo e, em particular, em nossa região e em nosso país, com avanço das ações de base na violência, em detrimento do diálogo e das instituições do estado de direito democrático. E, justamente por ser o diálogo um inimigo estrutural do fascismo, Freire passou a ser frequentemente combatido em discursos e ações do governo central de seu país, sempre partindo de leituras distorcidas de suas ideias, incentivando uma negação odiosa a elas sem que se tenha buscado conhecê-las direta e abertamente ou criticá-las honestamente. Nesse contexto, a desigualdade social e a degradação ambiental, que já vinham desafiando-nos com iniquidades inaceitáveis e crescentes, apesar de alguns esforços mitigadores recentes, voltaram a crescer cada vez mais (a despeito do ilusório alívio nos impactos ambientais associados à pandemia de Covid-19), impondo à educação um papel ainda mais relevante na luta pela resistência contra os movimentos fascistas a serviço do capital financeiro e pelo combate a seus efeitos perversos, construtores do Ser menos, no sentido de Freire (2004, p. 34).

### DIALOGICIDADE, CRITICIDADE E A RELAÇÃO PENSAMENTO-LINGUAGEM-MUNDO

Alguns eventos de alto impacto cultural têm marcado a nossa trajetória como humanidade. Entre eles, encontra-se o período conhecido como hominização, que, conforme discutido por Foladori (2001, p. 57, 65-80), foi marcado por um conjunto de eventos, entre os quais e de modo muito especial o surgimento da fala. Isso significa que criaram-se expressões linguísticas para ideias sobre a realidade vivida e desafiadora e, na medida em que essas expressões, em palavras portadoras de uma visão da realidade, puderam ter seus significados comunicados – então oralmente – a outras pessoas, estavam criados, simultaneamente, o diálogo e o mundo, este como sendo o real agora significado para nós em símbolos passíveis de serem comunicados, inteligidos e reelaborados, por nós, entre nós, no mundo e com o mundo, dizendo-o para nós e para as outras pessoas e assim transformando-o e, nesse processo, permanentemente nos transformando, ao que Freire chamou de práxis, palavra verdadeira, matéria prima do diálogo que consubstancia a união da teoria com a prática. Com isso, nos capacitamos então a conceber e realizar transformações para atender necessidades materiais e simbólicas, acumulando-as no tempo, condição descrita por Marx (2004, p. 85) e retomada e valorizada por Freire (2004, pp. 89-92). Nos termos de Fiori, ao prefácio da Pedagogia do oprimido:

a “hominização” opera-se no momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade. Nesse instante, li-

berada do meio envolvente, despega-se dele, enfrenta-o, num comportamento que a constitui como consciência do mundo. Nesse comportamento, as coisas são objetivadas, isto é, significadas e expressadas: o homem as diz. A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho. (2004, pp. 18-19)

Note-se aí a articulação originária entre pensamento, linguagem e mundo, muito cara para Freire (2000, p. 68), uma relação dialética que redundava numa (e de uma) consciência cuja força transcendentalizante tridimensionaliza o tempo em passado, presente e futuro, alonga o suporte em mundo e cria sentido à existência. Sentido que, nesta perspectiva, não se prende a nenhuma finalidade anteriormente ou externamente dada, uma vez que se produz como resultado do processo dialético do existir/viver de um ser cuja ontologia se caracteriza por três aspectos centrais: a) a abertura de sua natureza não teleológica, a qual implica b) um permanente fazer-se e refazer-se em processo histórico, no bojo do qual também se vai fazendo e refazendo o mundo, c) em processo de interação dialógica mediada pelo mundo que comungam as pessoas, ou seja, em diálogo. De acordo com Fiori, o diálogo é a

origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. (2004, p. 19)

Assim, se é pela palavra que se diz e se faz o mundo (e, nisso, o próprio ser), representando-o linguisticamente, também é por ela, pela linguagem, que tal elaboração pode ser refeita em colaboração com outras pessoas, no encontro de corpos conscientes que se dá no diálogo.

Esse é um processo permanente e aberto historicamente, que implica seres ontologicamente inacabados e não teleológicos, isto é, inacabáveis e, assim, educáveis. A educação é então uma outra característica humana e social e está imbricada com a consciência e seu processo de conhecimento na elaboração do mundo e, como vimos, na sua reelaboração em interação dialógica que se faz colaboração. Nesse sentido, uma educação crítica (no sentido de macrotendência político-pedagógica) está relacionada diretamente a uma consciência crítica.

Uma consciência crítica, ao representar em si a realidade que lhe é exterior (objeto, mundo) e a sua própria realidade (sujeito, autoconsciência), compreende

o mundo objetivo como uma totalidade na qual está inserida, cuja objetividade refere seu modo de ser, de pensar. Com isso, cada pensamento sobre a realidade ou sobre si (sobre a própria consciência) é acompanhado por uma percepção das contingências objetivas que condicionam seu modo de pensar, as quais pertencem ao mundo real, material, histórico, social, nacional em que se encontra a consciência.

Esta conceituação se vale dos termos de Vieira Pinto, autor também exilado no Chile à época de Freire e por este referido, mas com retificação que considera a dialeticidade freiriana na relação pensamento-mundo. Em obra contemporânea da Pedagogia do oprimido, Pinto (2010) afirma que, ao representar o mundo exterior e a si própria, a consciência crítica é “acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação” (p. 62). Notemos que esta formulação não é consistente com a concepção de Freire, em que a força da objetividade do real é reconhecida como constituidora do pensamento, mas não a ponto de que o faça ter uma certa representação do mundo.

Tendo por base a noção marxiana de que “a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente” (MARX; ENGELS, 2007, p. 19) – ao adotar, mas não sem inverter<sup>2</sup>, a dialética hegeliana, idealista (subjetivista) –, Freire concebe um ser crítico que implica o reconhecimento das condicionantes objetivas em que se encontra o ser consciente que pensa o mundo, mas não como determinantes de seu pensamento, uma vez que este resulta do processo dialético consciência-mundo, no qual, como vimos, a palavra é elemento tão essencial que o processo é melhor designado pela expressão “pensamento-linguagem-mundo”, protagonizado integralmente pela consciência (portadora de subjetividade) ao se encontrar com o real (portador de objetividade) na palavra (portadora de dialeticidade e de dialogicidade)<sup>3</sup>. Se rejeita tal objetivismo, como dissemos, pela mesma razão, Freire também rejeita o subjetivismo, em que a força da subjetividade da consciência seja capaz de engendrar o real. Em seus termos:

a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa,  
por exemplo, a compreensão de consciência como puro reflexo

---

2 - Leituras equivocadas da obra de Marx apontam suas ideias como objetivistas/deterministas, o que, de resto, estaria em total contradição com o próprio testemunho que deu em vida. Nesse sentido, Boron (2009) denuncia, para além da interpretação, graves problemas de tradução das obras de Marx, como por exemplo, o verbo “bedingen”, que em alemão significa “condicionar” (ou requerer, pressupor, implicar), ser traduzido como “determinar” (p. 45-46).

3 - Poderíamos acrescentar ainda que subjetividade e objetividade aparecem também no trabalho humano/social, em que o ser consciente se identifica com sua atividade e seu produto, por meio dos quais transforma a Natureza, inclusive a si mesmo nela e nesse devir que lhe é próprio, em que a palavra está no centro desse processo de interação com o meio, constituindo-o dialeticamente e conferindo sentido ao existir que assim se faz e refaz, de acordo com elaborações de Marx (2004, p. 80) referidas por Freire, cujos fundamentos continuam válidos, apesar das diferenças socioculturais entre os séculos XIX e o XXI. Neste capítulo, focalizamos o papel do diálogo crítico na transformação social.

da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta (2000, p. 101),

o que ainda explicita a associação entre o crítico e o dialético.

Nesse contexto, a dialeticidade e a dialogicidade põem em curso a subjetividade e a objetividade que, sempre em mútua implicação, são ontologicamente intrínsecas ao ser e ao mundo que estão em relação no momento da história que constroem pela práxis. Daí que, em uma perspectiva freiriana, a linguagem é a grande operadora das relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, que se dão na construção do ser e do mundo na história, conferindo-lhes dialeticidade e dialogicidade como potências essenciais da palavra na veiculação do processo de conhecimento, que está na base do processo educativo, ambos perpassados pela prática do diálogo e da dialética, que ocorrem imbricadamente no existencial que implica a vida.

## POTENCIALIZAÇÃO MÚTUA DO DIÁLOGO E DA DIALÉTICA

Como a inflexão conjuntural pela qual passamos recentemente tem cunho fascista, torna-se ainda mais necessário e urgente a valorização do diálogo como estratégia de enfrentamento das forças retrógradas negacionistas, manipuladoras e violentas, demanda que motiva as reflexões que resultaram na elaboração deste texto, assim como deve motivar sua leitura e apropriação. Obviamente, nos referimos aqui ao diálogo como palavra verdadeira, tal qual Freire desenvolveu, constituindo uma práxis transformadora que fundamenta a educação como prática da liberdade (2004, pp. 77-79).

Freire descreve seis elementos básicos do diálogo: *amor* ao mundo e às pessoas, *humildade* diante da complexidade do real, *fé* em nossa vocação de ser mais e em nossas possibilidades de superar as dificuldades nesse devir, *confiança* entre as pessoas interlocutoras, *esperança* que mobiliza para a luta e *pensar crítico* (2004, pp. 79-83). Todos relevantes e correlacionados entre si. Para nossa argumentação, aqui, vamos destacar apenas o pensar crítico.

Para o autor, este é um “pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. Por outro lado, “percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Um pensar que não se dicotomiza a si mesmo na ação” (2004, p. 82). Ação que implica movimento, movimento que implica tempo e espaço, como campo do real que vai tomando forma dinamicamente na medida da ação humana, nos termos de Furter, citado por Freire (p. 83). Nesse contexto, Freire

aponta que, para um pensar ingênuo, importa acomodar-se ao hoje normalizado, visando afastar-se dos riscos da temporalidade, agarrando-se à segurança e à estabilidade do espaço garantido. Por sua vez, o pensar crítico “banha-se permanentemente na temporalidade cujos riscos não teme” (p. 82). E, por fim, aponta o diálogo como caminho e essência dessa construção: “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (p. 83). A isso podemos acrescentar que um pensar crítico, tal como vimos na seção anterior, reconhece, de um lado, os condicionamentos objetivos da consciência e, de outro, sua impossibilidade de engendrar o real autonomamente.

Tudo isso nos leva a concluir mais uma vez que, nessa perspectiva, o crítico está intrinsecamente associado ao dialético. Mesmo assim, cabe precisar ainda o papel da lógica formal, não dialética, que, segundo Gorender (2013), ao operar com o princípio da não-contradição, por meio da derivação dedutiva, dinamiza as modificações quantitativas dos fenômenos e ilumina as relações causais e suas leis internas e, por isso, não deve ser suprimida do processo de conhecimento. No entanto, a derivação dialética, ao operar com as contradições imanentes nos fenômenos, envolvendo implicações reflexivas e dinâmicas, como ser e essência, forma e conteúdo, unidade e diferença, partes e todo, sujeito e objeto, abstrato e concreto, contingente e universal etc., supera de longe a potência de análise da lógica formal, numa proporção similar à superação da mecânica clássica pela teoria da relatividade, compara o autor (p. 34).

Voltando à relação entre diálogo e dialética: as reflexões e as co(e)laborações do diálogo se fazem presentes nas reflexões e nas elaborações da dialética e as enriquecem, assim como estas também se fazem presentes naquelas e as enriquecem, já que ninguém pensa intrasubjetivamente o mundo sem a referência da intersubjetividade da cultura do contexto em que vive e, de outro lado, ninguém conversa intersubjetivamente sobre o mundo sem ao mesmo tempo pensá-lo e expressá-lo por sua subjetividade particular. Por isso, num movimento viabilizado pela palavra – com a qual pensamos o mundo e nele nos relacionamos –, dialética e diálogo se potencializam mutuamente como essencialidades ontológicas constitutivas do existir do ser social, enquanto uma lógica de pensar o mundo e uma conduta de nele interagir.

Mais especial ainda se torna esta complementaridade e potencialização mútuas se nos referimos especificamente às posturas da dialética marxiana e do diálogo freiriano. De um lado, porque tal modo de elaboração do mundo confere força à argumentação na busca de sua legitimação junto a interlocutoras/es, dispensando assim posturas hierárquicas ou autoritárias. Ou seja, a força do argumento dispensa o argumento da força. De outro lado, porque tal modo de co(e)laboração do mundo, além de diversificar os pontos de vista da interpretação, contribuindo com o fortalecimento dos argumentos produzidos, pode lhes conferir ainda mais

consistência por meio de aspectos como a contextualização na vida real, a discussão de pontos polêmicos e a atribuição de diferentes sentidos – que orientam a práxis –, dispensando assim posturas doutrinárias e ideológicas.

Podemos dizer então que uma educação dialógico-crítica, relacionada a uma consciência dialético-crítica, ganha ainda mais potência de ação se o seu processo, que veicula um encontro de consciências e seus corpos que estão solidariamente no mundo, se vale dessa condição para aliar à objetividade do mundo as subjetividades presentes no grupo de participantes, num movimento dialógico-dialético. Nesse sentido, promove a pesquisa como princípio de aprendizagem ao investigar criticamente a percepção (subjetiva) que as pessoas estejam tendo de uma realidade (objetiva) que está sendo tematizada, integrando-as numa “relação dialética entre objetividade e subjetividade”, conforme descreve Freire (1984, p. 35), a respeito do conceito de realidade concreta.

E se, com vistas à realidade concreta, como educador(a), buscamos conduzir uma construção coletiva de conhecimento por meio do diálogo, num processo que tem por base a relação dialética referida, a potência dessa ação educativa produz um conhecimento (dialógico) que é, ao mesmo tempo, resultado e gerador da síntese cultural assim experienciada pelo grupo, de acordo com conceituação de Freire (2004, pp. 178-184). Essa postura epistemológico-pedagógica coaduna-se com uma posição política comprometida com uma transformação social que aponta para a libertação das classes populares das tantas interdições que sofrem nos contextos de dominação em que vivem, que incluem negações simbólicas, como no racismo, no machismo, na homofobia, na misoginia etc., e negações materiais, como na pobreza e na miséria, fatores todos infelizmente em tendência crescente no momento no país, tolhendo cada vez mais a dignidade dessas pessoas e privando-as dos direitos mais básicos da vida humana e social. Tudo isso em meio ao desprezo pela Natureza (como totalidade espinosiana) a que pertencemos e com a qual nos relacionamos em nosso caminhar histórico, com efeitos alarmantes ao futuro da humanidade.

## UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICO-CRÍTICA

A vertente de educação ambiental que aqui buscamos fundamentar, originária deste século e herdeira de uma trajetória de décadas de desenvolvimento de vertentes correlatas, surge em meio à escalada de iniquidades que põe questões cada vez mais desafiadoras, particularmente a nós educadoras/es ambientais. Ao estarmos no mundo com as pessoas e com elas partilharmos nossas representações e elaborações do mundo, deixamos de ser solitários, puramente subjetivos, em processo marcadamente intersubjetivo. Esta instância de elaboração do mundo por sua intersubjetivação coletiva, interativa, está diretamente associada

à dialogicidade, enquanto, por outro lado, a instância de elaboração do mundo por sua objetivação individual, solitária, está diretamente associada à criticidade. Importante notarmos que, apesar dessas associações mais diretas, tanto a criticidade comparece também na intersubjetivação dialógica como a dialogicidade comparece também na objetivação crítica. Daí tratarmos o “dialógico-crítico” como um adjetivo único e de significado mais amplo, resultado desta fusão dialética de significados.

A antecedência da dialogicidade explícita, por sua vez, uma escolha teórica que valoriza de modo especial as interações, as relações entre as pessoas de modo geral e, em particular, nos processos educativos, numa posição marcadamente freiriana. Obviamente que também valorizamos as interações sujeito-objeto em que aparece eminentemente a criticidade, com a decorrente incorporação desta na subjetividade do ser consciente que pensa o mundo em interação com ele e pensa a si próprio em interação com sua própria consciência. Por outro lado, entendemos que estes movimentos fundamentais de objetivação do mundo e sua elaboração subjetiva ganham especial potência quando se exercita sua comunicação, em diálogo com elaborações de outras pessoas, não somente da perspectiva cognitiva, pela qual conhecemos o mundo, mas também da perspectiva axiológica, pela qual damos sentido ao mundo como um produto também nosso e assim avaliamos nossas ações nele, e ainda da perspectiva política, pela qual conduzimos nossa participação no mundo – nos espaços que constituímos, nos movimentos sociais e nos processos de decisão que marcam os rumos das respectivas sociedades em que vivemos.

Assim, a aposta que aqui fazemos é de que a relação sujeito-sujeito, em razão de nossa socialidade ontológica, se autocatalisa e catalisa a relação sujeito-objeto, aumentando a potência de ação do processo como práxis comprometida com a transformação social – justificando o acento da abordagem no diálogo. Nesses termos, trata-se de uma educação que busca incorporar a dimensão ambiental de modo que as relações entre as pessoas e o diálogo aí presente ocupem um lugar central, sem prejuízo das questões socioambientais, pelas quais passa a relação sociedade-ambiente, cuja objetivação nos é possibilitada por nossa conscienciosidade ontológica.

Com isso, torna-se altamente relevante a intersubjetividade que marca o grupo e o seu desenvolvimento, já que esta característica coletiva condiciona as subjetividades em suas interações com o mundo e com as pessoas, implicando atitudes críticas e dialógicas aí presentes. Nesse sentido, a complexidade da criticidade, apontada na seção 2, torna-se mais um motivo para a valorização do diálogo como uma conduta que favorece o desenvolvimento da própria criticidade, já que a diversidade de subjetividades enriquece a abordagem do processo educativo em suas potencialidades de conhecer e de se conhecer, de transformar e de

se transformar, tudo isso historicamente, no mundo e com as pessoas no mundo, criticamente e dialogicamente, dialeticamente.

Ações educativas com esse grau de compromisso com a transformação devem compor, em Freire, um processo de conscientização, em cuja práxis o diálogo, potencializado pela dialética, possa produzir um conhecimento que implique transformação social em direção à emancipação de seus sujeitos.

## O DIÁLOGO NA CONSCIENTIZAÇÃO LIBERTADORA

Vivemos um momento crucial da história, em que a vida do ser consciente e social constitui uma luta que, sempre em busca de sua libertação, implica a superação de desafiadoras situações-limites, materiais e simbólicas, que, para além de condicionarem, constroem suas possibilidades ontológicas de ser, sobrepondo à malha das questões existenciais enormes obstáculos sociais e ambientais.

Nesse sentido, Freire (2004, p. 102) apontou importante problema a respeito do uso do termo “conscientização”, ao ser confundido com a “tomada de consciência”. Para o autor, esta é apenas o primeiro passo da conscientização, que constitui todo um processo<sup>4</sup>. Citando Vieira Pinto, indica que tal processo começa com esse passo, em que, em meio à visão de fundo que se tem do mundo, permeada de noções e acordos tácitos pré-adquiridos e incorporados à cultura e à cotidianidade, surge a percepção de uma determinada situação-limite, que já existia, mas que só agora passa a ser vista como tal. Esta surge inicialmente como uma barreira intransponível e a isso Freire chama de destacado percebido, momento em que, por meio do diálogo e de reflexões críticas, pode se dar o passo seguinte. Nele, a situação-limite, agora percebida e em destaque na consciência, é então reelaborada e não mais aceita com a docilidade e a passividade que a tornavam invisível, passando a ser vista em meio a “dimensões concretas e históricas da realidade” (2004, p. 90), ou seja, apenas como um freio à libertação do ser, deixando de representar uma fronteira entre o ser e o nada, passando a ser percebida como uma fronteira entre o ser e o ser mais. Esse desafio da realidade, agora como possibilidade, leva, portanto, à busca por uma transformação em direção à superação da situação-limite que se tornara questão. Mas isso implica transcender a situação-limite e vislumbrar, mais além dela e em relação com ela, o inédito viável, que será então referência motivadora de ações que constituem os atos-limites, aqueles que, negando a situação-limite como um dado, se dirigem à sua superação. Desse modo, a conscientização implica longo e engajado processo de tomada de consciência da realidade e de luta por sua transformação, a qual

---

4 - A ponto de Freire recusar a tradução do termo “conscientização” para o inglês, quando da tradução da *Pedagogia do oprimido* em preparação a sua primeira edição, de 1970 (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 218).

leva a um novo ciclo de percepção-enfrentamento-superação, em processo dialógico permanente e progressivo, conforme descreveu Freire (2004).

Em termos consistentes com esses, Chauí (2008, p. 339), por sua vez, indica que essa força transformadora é que torna real o que era somente possível e que se achava apenas latente como possibilidade. É o que faz surgir uma obra de arte, uma obra de pensamento ou uma ação direta, como nos movimentos sociais em suas lutas nos marcos das questões de classe social, étnico-racial, sexualidade, gênero, sustentabilidade ambiental, idade, regionalidade, direitos democráticos, liberdade de expressão etc.

Tal força, que implica o empenho articulado de dialogicidade e de criticidade, se alimenta do processo de conhecimento – enquanto o constitui, na equivalência entre conhecimento e transformação, como descreve Grüner (2006, pp. 104-105), no sentido da práxis, recuperada por Marx dos gregos da antiguidade e retomada por Freire –, processo que, como vimos, se dá na relação da consciência com a realidade (potencializada pela relação dialógica, como aqui defendemos). A consciência, nos termos de Espinosa, como aspecto da unidade corpo-mente, somente consegue apreender diretamente os efeitos dos acontecimentos reais. Por isso, ao buscar por suas causas, tende a tomá-los por estas, gerando um preconceito fundamental que implicará uma série de outros, qual seja, o de que a realidade é teleológica, de que tudo o que existe é em função de uma finalidade que está estabelecida desde sempre num plano sobre-humano (2008, p. 65). Em busca de superar esta limitação, contamos com a palavra, portadora da razão e matéria prima do processo de conhecimento/transformação, que, aliando dialeticidade e dialogicidade, nos capacita para a conscientização libertadora.

No entanto, a palavra, engendrada pela própria consciência, também apresenta limites em sua potência de apreender, significar e transformar um mundo cuja complexidade a mantém sob incessante desafio – seja pela natureza do sujeito, seja pela do objeto, seja pela da relação, ou mesmo pela do processo de representação simbólica (verbal) em si. Isso revela limites do pensar crítico, o qual, portanto, deve ser acompanhado de um outro elemento do diálogo freiriano, a humildade. Nos termos marxianos, ao lidarmos com as dimensões do ser-em-si dos objetos e do ser-para-nós de suas representações na consciência, esbarramos inevitavelmente numa margem de desconhecimento em torno dos objetos de que nos acercamos no mundo. Esse marcante limite epistemológico diz respeito não somente a objetos (e acontecimentos) do mundo exterior ao ser consciente, mas também aos de seu mundo interior, em particular à própria consciência (e sua atividade), tida aqui como objeto de si mesma, em processo que, como vimos, é base do pensar crítico. Nossas percepções e nossos conhecimentos implicam necessariamente uma dada perspectiva de abordagem (humana, ontológica), associada a nossa racionalidade.

A essa questão estrutural soma-se ainda o fato de que nossas elaborações mentais, como vimos, são acompanhadas das condicionantes históricas que nos referem. Portanto, ainda que nosso intelecto inclua, para além da percepção do real (o mundo exterior e o próprio ser), uma autonomia criativa que expande e potencializa nossa capacidade de agir socioculturalmente, mesmo assim, nossas criações e nossas ações, bem como nossas percepções e nossos conhecimentos, também implicam necessariamente uma certa perspectiva de interação (humana, cultural), associada a nossa posição no mundo – historicamente referida.

No âmbito da percepção do próprio ser, destacam-se dois aspectos. De um lado, a dificuldade em apreendermos com suficiente nitidez a relação mente-corpo que funda o ser consciente em modos de expressão da Natureza, modificações dos atributos pensamento e extensão, nos termos de Espinosa (2008). Mesmo considerando esse fundamento com base numa única substância, persiste a desafiar nosso conhecimento a emergência de imagens mentais a partir das informações neurais das percepções do real (interior e exterior ao corpo) mapeadas no cérebro, como descreve Damásio (2004), uma das principais referências da neurociência atual. Ao lado desse limite neurobiológico a respeito de como operacionalizamos objetivamente nosso pensamento, de como ele surge a partir da extensão (fisiológica) do corpo, há o limite sociopsicológico a respeito de como o elaboramos subjetivamente. Nesse caso, considerando que armazenamos continuamente os conteúdos produzidos pela experiência de vida (além dos inatos decorrentes da evolução da espécie), importa especialmente a forma como acessamos e relacionamos esses registros para apoiar novas elaborações mentais demandadas por novas experiências, residindo aí nossa dificuldade em apreender a relação do ser com esse conteúdo inconsciente, nem sempre acessível ao próprio ser consciente.

Daí que entram em cena os afetos (e suas relações com os sentidos, as emoções e os sentimentos), dos quais não cabe aqui tratarmos, mas que devem ser necessariamente considerados nas ações educativas, especialmente numa perspectiva francamente relacional como a dialógico-crítica aqui abordada. Para isso, certamente uma referência fundamental é a *Ética* de Espinosa (2008), cujos capítulos finais abordam diretamente o problema da superação da nossa condição de servidão – associada às limitações acima apontadas –, buscando libertar-nos pelo conhecimento e pela potencialização de nossa ação no mundo, especialmente pela valorização dos afetos alegres, com vistas a aumentar nossa capacidade de afetar e de ser afetado nos encontros que estabelecemos com as outras pessoas e com o mundo. Para o autor, se na nossa ontologia está a servidão, também nela está a possibilidade de liberdade; e no centro desse caminho a palavra, a inteligir o real (os afetos em particular) por meio das relações crítica e dialógica, dialeticamente imbricadas, como vimos.

Por sua vez, a ação educativa freiriana, comprometida com a conscientização libertadora, deve partir, como descrevemos, da realidade concreta do contexto em questão, incluindo objetividades e subjetividades em suas dialógicas colaborações, imbricadas com dialéticas elaborações e reelaborações que vão trilhando na interação coletiva o caminho da conscientização libertadora. Nesse sentido, deparamos com uma profusão de visões de mundo a referir os pensamentos dos sujeitos do processo educativo, estes que compõem a realidade concreta em pauta, em meio, evidentemente, à presença de seus corpos sensíveis e afetivos.

Por conta dos limites da palavra e da consciência de que tratamos, diante dos desafios do real o ser humano pode se tornar mágico, nos termos de Freire, “ao perceber um fato concreto da realidade sem que o ‘ad-mire’, em termos críticos, para poder ‘mirá-lo’ de dentro, perplexo frente à aparência do mistério, inseguro de si” (1977, p. 29), gerando um pensamento mágico sobre a realidade e não um pensar crítico próprio da práxis. Tal condição está na origem da diversidade cultural que floresceu, e floresce, no tempo histórico e no espaço geográfico, gerando inúmeras visões de mundo, com suas crenças, valores e toda simbologia que caracteriza cada cultura, com destaque para a língua que se fala e com a qual se pensa, um sistema pelo qual se articulam palavras na inteligência, expressão e significação do mundo, com que vão sendo construídas as subjetividades. Torna-se imperativo então o reconhecimento da legitimidade das mais diferentes – e eventualmente acríicas – formas de pensar/dizer o mundo, como ponto de partida a ser respeitosamente considerado no processo educativo, tendo suas lógicas internas valorizadas e validadas no diálogo, em contraposição à postura da educação bancária, que está sempre a serviço da manutenção da dominação, o que vale dizer, hoje, a serviço do fascismo, em linha com a negação do outro e da diferença.

E é, por fim, em meio a essas tantas questões ético-políticas e filosófico-epistemológicas que a ação pedagógica em particular e a ação social em geral, na perspectiva de Freire, buscam desenvolver uma práxis que, por meio da conscientização, nos dirija à libertação, de modo que possamos assumir nossa existência na imanência do mundo, pelo qual somos responsáveis, nos libertando de perspectivas mágicas e fatalistas para o enfrentamento dos desafios socioambientais.

## REFERÊNCIAS

BORON, A. Pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In: BORON, A. A., AMADEO, J. e GONZÁLEZ, S. (orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2006. pp. 33-50.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Trad. Laura Teixeira Motta. 1ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2004. 358 p.

ESPINOSA, B. *Ética*. Ed. bilingue latim/português. Trad. Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 424 p.

FERRARI, M. M. *Na semente já existe um baobá: capoeira, educação e transformação socioambiental*. 2018. 107 f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. pp. 9-21.

FOLADORI, G. *Limites do desenvolvimento sustentável*. 1ª ed. Trad. Marise Manoel. Campinas: Ed. da Unicamp, São Paulo: Imprensa Oficial, 2001. 221 p.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Pesquisa participante*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. pp. 34-41.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 245 p.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 184 p.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Trad. Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 270 p.

GORENDER, J. Apresentação. In: MARX, K. *O Capital: crítica da economia política* (livro I: o processo de produção do capital). Trad. Rubens Enderle. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013. (Marx-Engels). pp. 15-37.

GRÜNER, E. Leituras culpadas: Marx(ismos) e a práxis do conhecimento. Trad. Simone Rezende da Silva. In: BORON, A. A., AMADEO, J. e GONZÁLEZ, S. (orgs.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2006. pp. 101-142.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. XVII, n. 1, pp. 23-40, jan.-mar. 2014.

LOGAREZZI, A. J. M. Educação ambiental em comunidades de aprendizagem: uma abordagem crítico-dialógica. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 33, 2010, Caxambu. *Anais eletrônicos [...]*. Rio de Janeiro: Anped, 2010. CD-ROM.

LOGAREZZI, A. J. M. Educação ambiental crítico-dialógica em comunidades de aprendizagem. In: MATHEUS, C. E. (org.). *Educação ambiental: momentos de reflexão*. São Carlos: Rima, 2012. pp. 163-180.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004. 175 p.

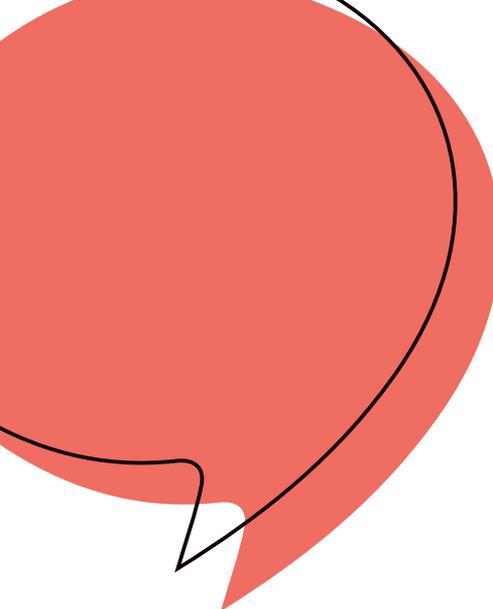
MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Claudio de C. e Costa. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 119 p. (Clássicos)

MELO, Y. F.; LOGAREZZI, A. J. M. Compreendendo a relação educativa no Cruzeiro EducArte. In: MATHEUS, C. E.; MORAES, A. J.; BRIGANTE, J. (orgs.) *Germinando sementes: olhares, saberes e ações em educação ambiental*. São Carlos: Rima, 2016. pp. 192-202.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, C. L. **Entre o descompasso e o desafio de transformação: a educação ambiental dialógico-crítica e suas (des)conexões com as práticas sociais agroecológicas do campo no território do extremo sul da Bahia**. 2018. 168 f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

TIBÚRCIO, G. S. **Desafios e possibilidades do Pibid: uma análise das práticas docentes em educação ambiental de educadoras/es em formação inicial dos cursos de biologia e de educação física da Unesp de Rio Claro**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos



# EDUCAÇÃO AMBIEN- TAL DIALÓGICA: UMA PROPOSTA A PARTIR DE MARTIN BUBER, DAVID BOHM, WILLIAM ISAACS E PAULO FREIRE\*

Rafael de Araujo Arosa Monteiro  
Marcos Sorrentino

O diálogo é um importante princípio dentro do campo da Educação Ambiental (EA). Diversos documentos e autores sustentam sua relevância como um modo do fazer educador ambientalista (FÓRUM GLOBAL DAS ONGs, 1992; ÓRGÃO GESTOR DA PNEA, 2006; 2014; SORRENTINO et al., 2013; FIGUEIREDO, 2003; 2006; LOGAREZZI, 2010).

Junto com o reconhecimento de sua importância estão os desafios em vivenciá-lo. Dentre eles, está a necessidade de elaboração e implantação de pedagogias dialógicas (ANDRADE; SORRENTINO, 2014) frente ao contexto cultural vigente, marcado por valores que fomentam a antidialogicidade, como a objetificação e a subjugação do outro (BUBER, 2014; FOUREZ, 1995; FREIRE, 1981; HARARI, 2018). Sendo assim, apresentamos neste artigo os princípios teóricos e metodológicos a serem adotados na condução de processos de EA que se pretendem dialógicos, com base nas ideias de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire.

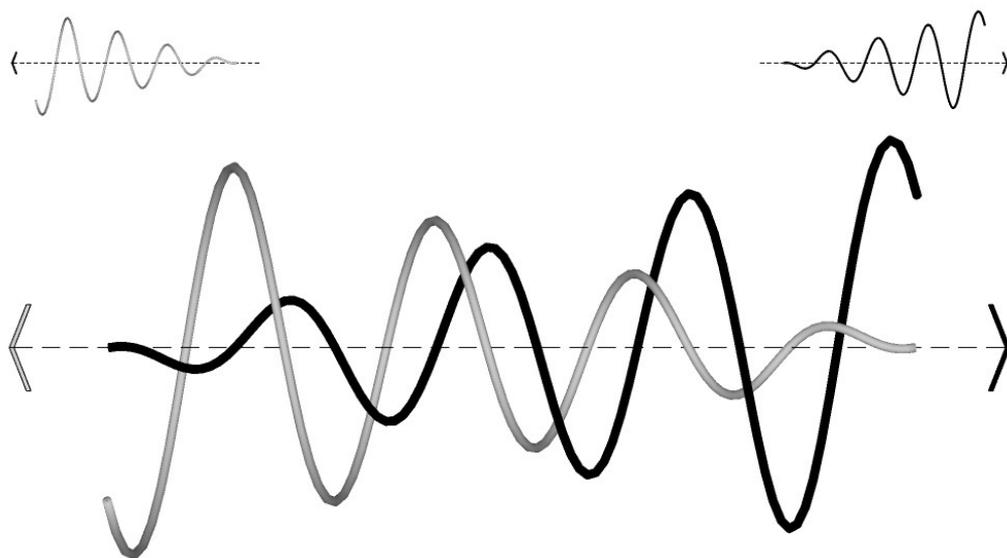
## PRINCÍPIOS DO DIÁLOGO – A JORNADA DA VIVÊNCIA DIALÓGICA

Buber (2014) nos apresenta duas formas de se viver a vida. Uma voltada para si mesma, na qual o outro é visto apenas como um objeto, denominada monológica. Outra é uma forma de existência fundada na relação, na qual há o reconhecimento do ser que se apresenta diante de si, voltando-se a ele, assim como ele volta-se a mim, denominada dialógica.

(\*) Este texto é uma adaptação e aprofundamento do artigo *O Diálogo na Educação Ambiental: uma Síntese A Partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire*, publicado na Revista Pesquisa em Educação Ambiental, v. 14, n., pp. 10-31, 2019.

Partindo das inspirações propostas por Buber, entendemos o caráter proces-  
sual da existência, ora marcada pela dialogicidade, ora marcada pela antidia-  
logicidade. Dessa forma, estamos em um processo constante e permanente, no  
qual podemos escolher nossas atitudes perante o outro, como um Isso ou como  
um Tu. Daí nossa compreensão e proposição de uma jornada caracterizada pela  
sobreposição de momentos de diálogo e de não diálogo, representados por um  
movimento de espirais (Ver figura 1).

Figura 1 – Espiral dialógica e espiral antidualógica



Fonte: Monteiro e Sorrentino (2019).

A Figura 1 mostra duas espirais opostas e sobrepostas, uma cinza e outra preta. Para exemplificar a explicação adotaremos aqui a espiral preta como da existência dialógica e a espiral cinza como da existência antidualógica. Observando a primeira, é possível notar que ela caminha da esquerda para a direita de modo crescente, aumentando a amplitude da espiral, o que representa o incremento da existência dialógica. Assim, em seu início a existência dialógica é muito incipiente e em seu “fim” ela é predominante.

Em oposição está a espiral cinza antidualógica. Esta caminha da direita para esquerda de forma crescente, ou seja, em seu início há a incipiência da antidualogicidade e em seu fim a predominância. A sobreposição entre as espirais permite a compreensão de que quando a antidualogicidade predomina (canto esquerdo

da figura) há uma incipiência da dialogicidade e quando esta predomina (canto direito da figura) há uma incipiência daquela (MONTEIRO; SORRENTINO, 2019, p. 15).

Tal representação gráfica nos ajuda a visualizar aquilo que estamos defendendo: a noção de processo. Daí nossa opção em falar de uma jornada dialógica e não de uma vivência pronta e acabada do diálogo. Ora podemos pensar e agir de maneira dialógica, ora podemos pensar e agir de maneira antidialógica. E, assim, nos movemos horizontalmente dentro do gradiente das espirais.

Para exemplificar, imagine que você acorda e começa seu dia como todos os outros. Nesse dia em particular, você está se sentindo bem, com uma calma. Não há perturbações. Ao encontrar com uma pessoa que lhe oferece um gesto ou uma fala agressiva, sua inclinação para compreendê-la, sem se deixar afetar negativamente, é maior. É possível ver além. Aqui, muito provavelmente, reinou a postura dialógica e você se posicionou mais próximo da extremidade direita da Figura 1. Além disso, pode ter despertado no outro a abertura ao encontro, antes negada, fechada em si mesma e corporificada, como diria Buber (2014), por gestos agressivos.

Com o passar do dia, algo estressante pode lhe acontecer. Você está no trabalho e acabou de receber a notícia que os resultados de suas atividades não estão satisfatórios. Você sente o peso da pressão em atender as expectativas para manter o emprego e ter reconhecimento profissional. Em sua mesa, você se fecha ao que deve fazer, dali não sairá até que o trabalho esteja findado. Fecha-se em si mesmo. Ao receber um simples pedido de ajuda de um colega, retruca de maneira truculenta. Nesse momento, houve a postura antidialógica e o deslocamento para a extremidade esquerda da Figura 1.

Os diferentes momentos da vida se apresentam como oportunidades. Podemos aproveitá-los como bem entendermos. O que nos parece vital aqui, se queremos mudanças em nossas relações interpessoais e com o mundo que nos cerca, é a busca por uma existência mais dialógica. Por um caminhar em direção à extremidade em que predomina a dialogicidade.

E qual caminho seguir para chegar a ela?

## CAMINHOS QUE NOS INSPIRAM

Essa jornada pelas espirais pode se dar por uma infinidade de caminhos. Há dois que queremos destacar nessa seção, por terem sido os que nos inspiraram no que apresentaremos no próximo item.

Um deles são os grupos de diálogo, sugeridos por David Bohm (2005) e

William Isaacs (1999). Nestes, há uma série de características importantes para a emergência do diálogo, já apresentadas em outros capítulos deste livro. Queremos ressaltar apenas o procedimento de suspensão dos pressupostos por nos basearmos nele.

Os pressupostos são as ideias, valores e crenças que vamos construindo ao longo da vida, por meio das relações com outras pessoas e com o mundo. Para facilitar a compreensão, nos parece adequado lançar mão de uma analogia. Os pressupostos são como roupas invisíveis que usamos. São invisíveis porque, diferente da roupa de tecido que conseguimos ver, cheirar, sentir no corpo e trocar quando necessário (seja pela necessidade de lavá-la ou para acompanhar a moda), a roupa dos pressupostos está dentro de nós.

Além da dificuldade de reconhecer sua existência, há outro ponto importante. Ela nos ajuda a viver nossas vidas. São os nossos pressupostos, construídos ao longo da nossa trajetória histórica, que nos permitem saber como agir frente a uma determinada situação e, por isso, não costumamos trocá-los facilmente.

O problema é quando caímos na armadilha de acreditar que nossos pressupostos são verdades universais. Que se fazem sentido para nós, devem fazer sentido para todo mundo. Quando assim pensamos, surgem os conflitos, como sugere Bohm (2005).

O exercício da suspensão dos pressupostos, portanto, é o de identificar essa roupa invisível que usamos e imaginá-la pendurada num varal. Assim, poderemos pensar sobre ela, entender suas origens e porque fazem sentido para nós.

O outro caminho que nos inspira são os círculos de cultura, sugeridos por Paulo Freire (1981). O procedimento metodológico que se utiliza nele é o da codificação e descodificação.

A codificação é a representação de uma situação da realidade. Pode ser feita por uma fotografia, um vídeo, um texto, uma dramatização, etc. A descodificação é o processo pelo qual é possível pensar sobre a situação codificação, repensando as certezas e opiniões previamente construídas. Para usar das expressões de Freire (1981), “re-admirando” as “ad-mirações” anteriores.

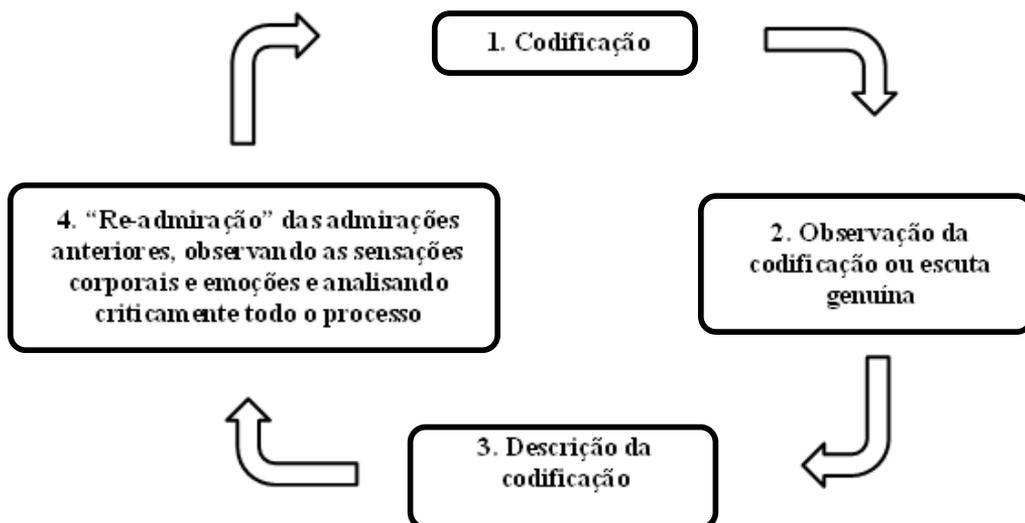
Tendo em vista o exposto e buscando fomentar uma existência dialógica, propomos a seguir um caminho metodológico, construído a partir dos procedimentos de codificação e descodificação de Freire (1981) e da suspensão dos pressupostos de Bohm (2005) e Isaacs (1999).

## UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

O procedimento metodológico proposto aqui é composto por quatro etapas:

(1) codificação; (2) observação da codificação ou escuta genuína; (3) descrição da codificação; (4) “re-admiração” das admirações, observando as sensações corporais e emoções e analisando criticamente todo o processo. Elas se entrelaçam formando um ciclo, como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Os quatro momentos do procedimento metodológico



Fonte: Monteiro e Sorrentino (2019).

Por exemplo, no diálogo entre educadoras(es) ambientais e educandas(os), tanto no contexto formal quanto no não formal de educação, inicia-se com uma codificação da realidade, apresentando alguma situação presente no cotidiano das pessoas presentes.

Para a construção da codificação, é possível tomar dois caminhos: ou fazer um levantamento prévio com as pessoas que irão participar do encontro sobre as situações que vivem e as contradições que enfrentam; ou adotar os próprios testemunhos das pessoas durante os encontros enquanto codificações das situações que vivem.

A etapa seguinte do procedimento metodológico é a observação ou escuta da codificação exposta, que devem ser realizadas de maneira genuína, exercitando a presença e a atenção. De posse dessa observação, inicia-se a próxima etapa. Cada pessoa poderá compartilhar aquilo que pensa sobre o que se apresenta codificado. Conforme cada participante expõe sua visão, relacionada à sua trajetória de vida, haverá o encontro de diferentes leituras possíveis sobre o recorte da realidade codificada.

Com o reconhecimento e enfrentamento dos conflitos advindos do encontro de diferentes visões de mundo, será possível entrar na etapa de “re-admirar” as admirações anteriores, observando as sensações corporais e emoções e analisando criticamente todo o processo. Nesse momento, se instaura uma busca investigativa em torno das formas de pensar e agir que cada pessoa possui.

por que penso da forma que penso sobre esse assunto? De onde veio essa forma de ver tal aspecto da vida? Com quem e em que contexto adquiri essa visão? Desde quando penso dessa forma? O que sinto (sensações corporais e emoções) quando escuto a defesa de algo que abomino? Por que abomino esse algo? Será que realmente é abominável? O que sinto (sensações corporais e emoções) quando escuto algo que acredito e concordo? Será que esse algo é realmente verdadeiro? Etc. (MONTEIRO; SORRENTINO, 2019, p. 28)

Assim, esse processo de reflexão individual-coletivo pode estimular a emergência de um pensamento crítico (FREIRE, 1981; 1983), coerente e coletivo (BOHM, 2005), “no qual a união, a solidariedade, o cuidado com o Outro, o sentimento de pertença e responsabilidade emergem, permitindo a ação conjunta em prol da transformação das contradições histórico-culturais vividas” (MONTEIRO; SORRENTINO, 2019, p. 28).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste capítulo, apresentar princípios teóricos e metodológicos que podem sustentar processos de educação ambiental que se pretendam dialógicos. Vale destacar que reconhecemos a existência de outras compreensões de diálogo, baseadas em teorias de outros autores que não os utilizados aqui. Tal diversidade é a própria riqueza do diálogo e, portanto, não defendemos nossa ideia como uma verdade imutável.

Acreditamos que, a partir das provocações aqui feitas, será possível seu aprimoramento constante, uma vez que se realize o processo de práxis freireana, no qual as(os) educadoras(es) ambientais exercitam em suas práticas cotidianas os princípios do diálogo e as analisam criticamente.

Nesse sentido, ressaltamos, por fim, a importância da autoavaliação dos processos educadores para que possamos ter clareza se estão ou não estimulando a vivência dos princípios do diálogo. Para isso, ao longo deste livro, é possível encontrar algumas perguntas-indicadoras que podem auxiliar nesse propósito avaliativo e, assim, evitar cair em ilusão, acreditando estar fomentando a dialogicidade, quando na verdade a está reprimindo.

Além disso, no texto *Diálogo e Educação Ambiental: conflitos entre conservação marinha e pesca*, de autoria de Rafael Monteiro e Marcos Sorrentino, presente nesta obra, é possível encontrar um exemplo de análise de um processo de educação ambiental à luz dos princípios do diálogo e do caminho metodológico proposto aqui.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. Estamos prontos para ouvir “não” e respeitá-lo? As limitações nas relações de participação entre o ocidente e outras culturas. In: **Anais [da] conferência internacional de educação ambiental e sustentabilidade [recurso eletrônico]: o melhor de ambos os mundos / organizado por Universidade de São Paulo, Serviço Social do Comércio**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2014.
- BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FIGUEIREDO, J. B. A. **As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica**. Anped, 29ª RA. GT Educação ambiental, 2006. Meio digital: <[http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cea/cea/GT22\\_2184.pdf](http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cea/cea/GT22_2184.pdf)> Acessado em 12 de fevereiro de 2018.
- FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina: Uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba – CE (Brasil)**. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Universidade Federal de São Carlos, 2003.
- FÓRUM GLOBAL DAS ONGs. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: 1992. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre-RS: L&PM, 2018.
- ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life**. New York: Doubleday, 1999.
- LOGAREZZI, A. J. M. Educação ambiental em comunidades de aprendizagem: uma abordagem crítico-dialógica. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 33, 2010, Caxambu. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: Anped, 2010. CD-ROM.

MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M. O Diálogo na Educação Ambiental: uma Síntese A Partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.14, n.1, pp. 10-31, 2019.

ÓRGÃO GESTOR DA PNEA. **ProNEA: Educação Ambiental – Por um Brasil Sustentável**. 4ª ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014.

ÓRGÃO GESTOR DA PNEA. **Programa nacional de formação de educadoras(es) ambientais**: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Série Documentos técnicos 7, Brasília: 2006.

SORRENTINO, M. et al. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: fundamentos para educação ambiental. In: GUNTZEL-RISSATO, C. et al. (Org.) **Educação ambiental e políticas públicas**: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013, pp. 36 - 41.



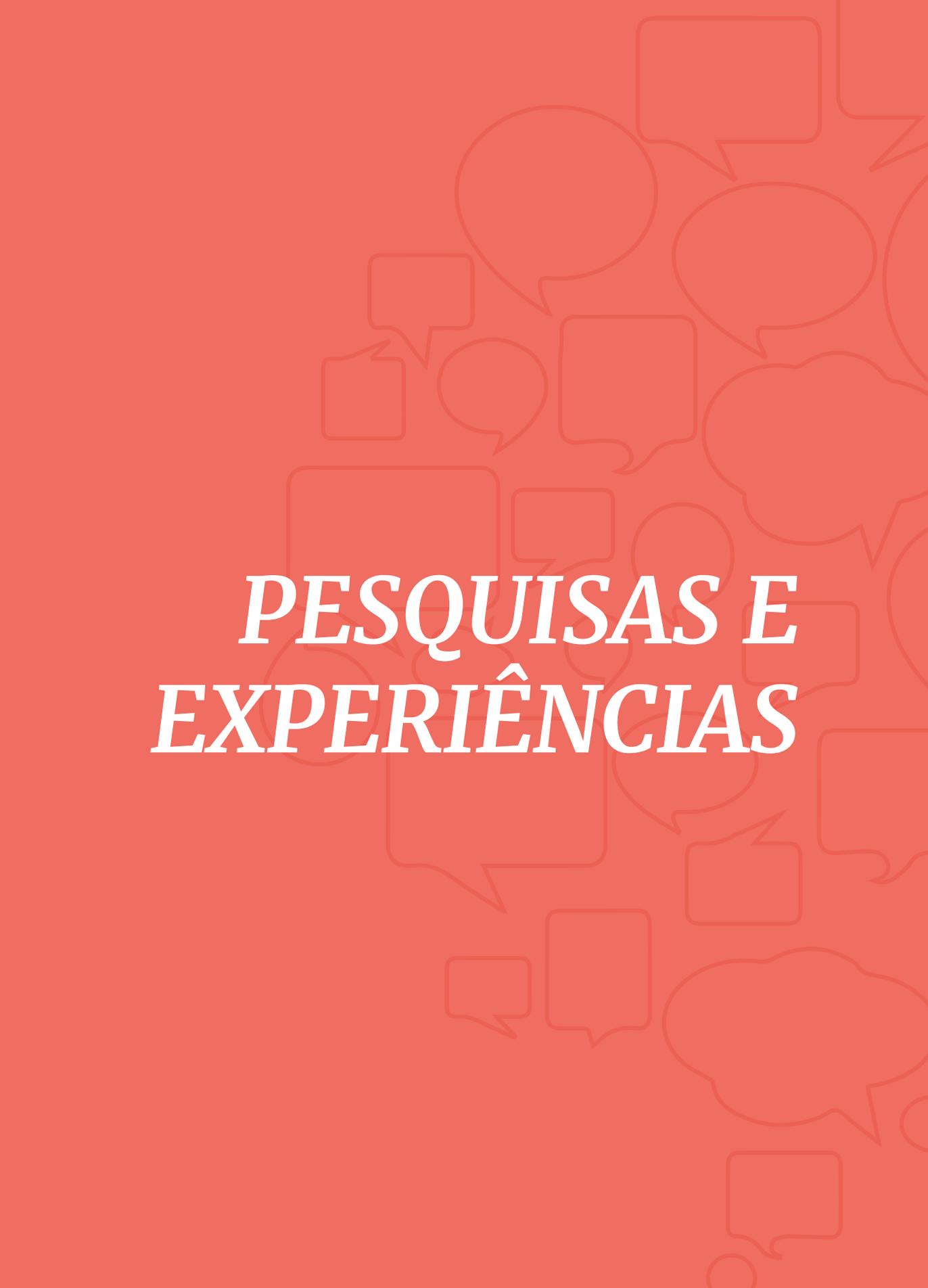
2

---

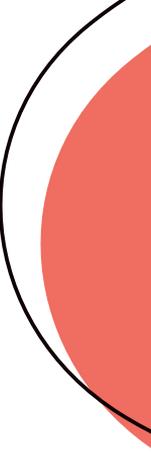
**PARTE**  
3

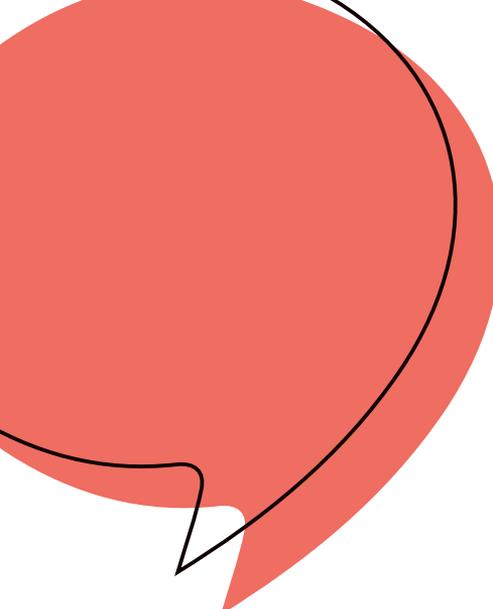
---

1

The background is a solid reddish-orange color with a pattern of faint, white-outlined speech bubbles of various shapes and sizes scattered across it.

# *PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS*





# EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM PESCADORAS/ES TRADICIONAIS NO PANTA- NAL DE MT: UMA PESQUI- SA DIALÓGICO-CRÍTICA

Silvano Carmo de Souza  
Amadeu José Montagnini Logarezzi  
Claudia Sala de Pinho  
Rogério de Oliveira Costa

Neste capítulo, apresentamos resumidamente uma pesquisa de educação ambiental na perspectiva dialógico-crítica (LOGAREZZI, 2012), que tem base nos compromissos teórico-metodológicos propostos por Freire (2004), Habermas (2012) e Flecha (1997), abraçando o desafio de propor *dialogicamente* transformações ao cotidiano das comunidades tradicionais<sup>1</sup> pantaneiras que desenvolvem a pesca artesanal. Transformações comprometidas com a impressão de suas vozes na formulação de políticas públicas e com o enfrentamento solidário dos efeitos da colonização do mundo da vida das pessoas envolvidas nos processos educativos decorrentes das práticas sociais pesqueiras.

Trata-se de um trabalho realizado a muitas mãos, entre elas, as de pescadoras/es tradicionais. Pessoas que têm seu mundo da vida entretecido no/pelo movimento das águas, que não querem perder para o capital seus meios de produção. A partir de suas vozes, procuramos, ao longo de dois anos de atividade de campo, identificar quais políticas públicas influenciam seu cotidiano, dialogando também sobre os processos de exclusão social nelas implicados. Ao tratarem dessas políticas, as pessoas discorreram longamente sobre seu conhecimento tradicional, tratando da importância sociocultural da atividade pesqueira tradicional.

Ao lado desse contexto de defesa de sua “ética tradicional ribeirinha pantaneira” (SOUZA, 2017, pp. 256-264; SOUZA; LOGAREZZI, 2018, pp. 105-113) e anúncio de seus saberes, também denunciaram a ordem social hegemônica – aliança entre Estado, capital e mídia – que, ao longo das últimas décadas, tem imposto sobre elas/es uma invisibilidade social e institucional que lhes retira direitos e garantias fundamentais. Relatam que, apesar da previsão legal de um conjunto

---

1 - Adotamos o conceito de povos e comunidades tradicionais da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – Decreto 6.040/2007.

de direitos, pouco tem sido feito na direção de promover o exercício digno da pesca artesanal. Há um “esvaziamento sociocultural nas normas” (SOUZA, 2017, p. 128) que compõem o ordenamento pesqueiro. A *inação propositada* do Estado, a pressão de setores do mercado turístico, o avanço do agronegócio e os barramentos estão entre os principais desafios enfrentados.

Com vistas a conhecer e superar tal cenário, compreendemos que a participação comunicativa e o giro dialógico (AUBERT et al., 2008) são conceitos-chave complementares na prática investigativa, aqui conduzida com base no agir comunicativo de Habermas (2012) e na ação dialógica de Freire (2004). Dessa forma, a prática de uma educação ambiental transformadora (LOUREIRO, 2004) deve também ter incidência política, se movimentar na esfera pública e ser comprometida com uma práxis transformadora.

## CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Nessa pesquisa<sup>2</sup>, dialogamos com pescadoras/es profissionais artesanais, aqui identificadas/os como pescadoras/es tradicionais. Estas pessoas exercem a pesca no município de Cáceres-MT. Participaram da pesquisa 83 pessoas – filiadas/os à Colônia Z-2 e à Associação de pescadores de Cáceres (Appec) –, sendo 25 pescadoras e 58 pescadores.

Nos baseamos na metodologia comunicativo-crítica (GÓMEZ et al., 2006), segundo a qual não pretendemos somente descrever e explicar a realidade, compreendê-la e interpretá-la para estudá-la, mas também estudá-la para transformá-la (p. 32). A transformação social, fundada na participação dos sujeitos do contexto da pesquisa, é o principal objetivo da metodologia.

Utilizamos como técnicas de coleta de informação a observação comunicativa, os grupos de discussão comunicativos (GDC) (GÓMEZ et al., 2006) e a entrevista em profundidade (MINAYO, 2012, p. 64). As/os pescadoras/es que participaram das entrevistas e dos GDC assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido - Comitê de Ética da Ufscar.

## O ENTENDIMENTO E A COORDENAÇÃO DE AÇÕES: A PRÁXIS FREIRIANA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICO-CRÍTICA

Dentro dos campos de interação estabelecidos pela metodologia, as pessoas apontaram suas preocupações e possibilidades de superação das situações de exclusão a que estão submetidas. Nas reuniões, ao desvelarmos as situações-limi-

---

2 - Uma descrição ampla e detalhada da pesquisa pode ser encontrada em Souza (2017).

tes a serem superadas por elas/es, um conjunto de encaminhamentos e ações foi proposto, de modo a vislumbrarmos dialogicamente o inédito viável, nos termos de Freire (2004). Doravante, trataremos de algumas dessas ações. Ressalte-se, entretanto, que, por se tratar de um processo educativo permanente, a participação delas/es nessas ações não foi finalizada, e esperamos que não seja – o trabalho não acabou! Como deliberado por elas/es em nossas reuniões, após dois anos de convivência diária, os temas que trataremos brevemente abaixo são os prioritários e representam conquistas empreendidas por elas/es no decorrer dessa pesquisa. Há uma compreensão de que o que chamamos aqui de conquista não é necessariamente a efetivação plena de um direito pleiteado (como a criação de uma unidade de conservação de uso sustentável, o acesso a linhas de crédito que de fato contemplem sua realidade etc.), mas sim o reconhecimento de que têm ocorrido processos educativos transformadores.

### **O registro de bens culturais de natureza imaterial em defesa do território tradicional e da cultura pantaneira**

*Nossa cultura é nossa vida, nesse projeto  
nós temos que proteger nossa cultura (Pintado<sup>3</sup>).*

Como proposto pela metodologia adotada, ao dialogarmos sobre o dia a dia da atividade pesqueira com as/os pescadoras/es tradicionais, procuramos identificar duas dimensões na realidade dessas pessoas: as obstaculizadoras, que configuram barreiras que impedem ou dificultam a efetivação de maior igualdade social, e as transformadoras, que mostram os caminhos de superação dessas barreiras.

Como já relatado por Da Silva e Silva (1995), Medeiros (1999), Netto e Mateus (2009), Bezerra e Oliveira (2011), Pinho et al. (2012) e Moura, Loureiro e Anello (2016), a defesa integral dos aspectos culturais – também imbricados na elaboração de estratégias de pesca – representa uma das principais demandas das pescadoras/es tradicionais.

Na órbita da questão cultural pantaneira, característica importante da pesca artesanal (DIEGUES, 1988; 2002), gravitam os demais temas atinentes à pesca tradicional. As denúncias e os anúncios apresentados por elas/es em nossos diálogos giravam em torno da questão cultural. É comum afirmarem que seria necessário que a história de resistência delas/es deveria ser inserida no currículo escolar.

---

3 - Seguindo consenso a que chegamos em diálogo coletivo, identificamos as/os pescadoras/es por codinomes por elas/es escolhidos.

“Eu queria que na escola que meu neto estuda falasse de nossa cultura, do meu artesanato.” - Orquídea.

Quando dialogamos sobre a possibilidade delas/es enquanto comunidade pantaneira pleitearem o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial – Decreto nº 3.551/2000, aprofundado pela Convenção para a Salvaguarda/Unesco em 2003 – elas/es sugeriram: Tinha que proteger igual protege o conhecimento dos índios – Flor de Aguapé; Tinha que escrever um livro de nossa história - Bagre Cabeçudo; Nossa pesca é artesanal e cultural - Jurupensem.

Elas/es afirmaram que a proteção desses bens culturais de natureza imaterial representa uma forma de resistência e enfrentamento ao avanço do capital. Realizamos reuniões na Secretaria Municipal de Esporte Cultura e Lazer (Smecel) em Cáceres. Além de pescadoras/es, participaram desses encontros as/os técnicas/os e gestoras/es da secretaria. Fora solicitado pelas/os pescadoras/es que a Smecel instaurasse o processo de Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial atinente à pesca artesanal desenvolvida no Pantanal de Mato Grosso no município; bem como que fosse criado um grupo de trabalho (GT), envolvendo instituições públicas e pescadoras/es.

O Decreto instituindo o GT foi emitido em 2016, sendo seus membros: Colônia Z-2, Appec, Ministério Público Federal, ICMBio, Smecel, Rede de Comunidades Tradicionais Pantaneiras, IFMT e um representante da Unemat. O GT tem buscado pautar suas atividades na dialogicidade freiriana e os encaminhamentos estão seguindo as orientações de resolução do Iphan.

A título de exemplo de consensos que estão sendo utilizados pelo poder público para a formulação de políticas públicas de pesca no Estado de Mato Grosso, consideramos importante assinalar dois casos: a questão do pendurão e a do tabuado<sup>4</sup>.

### **Não se trata de estaca, mas de pendurão, pendura e/ou pendurinha**

*Esse daí não é estaca, esse daí é pendurão [...] se tivessem conversado com a gente antes de fazer a lei não tinha toda essa dor de cabeça, nós usamos pendurão e anzol de galho não estaca! (Anhuma)*

---

4 - Os tabuados são estruturas físicas utilizadas para a pesca artesanal, fundamentais para a demarcação dos territórios de pesca, confeccionadas artesanalmente de madeira nativa. Trata-se de um conjunto de tábuas e/ou bambus, medem entre 3 a 4 m<sup>2</sup> e são colocados sobre a água. De fácil manejo, já que permitem sua movimentação e adaptação à altura do curso d'água em função do pulso de inundação, são afixados sobre estacas de madeira e posicionados próximo aos barracos e acampamentos.

As/os pescadoras/es denunciaram a perda de direitos relativos à possibilidade de uso de apetrechos tradicionais e a crescente ameaça a outras estratégias de pesca, como, por exemplo, a tentativa de vedar o uso do pendurão. Relataram que esta estratégia de pesca é utilizada há séculos, mas que, em função da disputa por pontos de pesca, tem crescido o interesse das/os representantes de alguns setores do mercado turístico de que essa estratégia tenha seu uso proibido.

Isso vem de longe, muita gente criou seus filhos com peixe de pendurão. Tem gente que só parou de pescar de rede depois que aprendeu com nós como é que pesca com o pendurão [...] se tirar isso daí vão voltar pra pesca predatória (Mutum).

Os ataques ao uso dessa estratégia tradicional de pesca tiveram seu auge com a Lei nº 9.794/2012, ocasião em que o legislativo e o executivo estadual, sem diálogo algum com essas comunidades, proibiram o uso da estaca. Como não havia distinção entre a estaca e o pendurão, as/os pescadoras/es foram prejudicadas/os e, para reverter este e outros aspectos da legislação, fizeram uma mobilização que redundou na revogação desta norma.

Atualmente, durante a reformulação da legislação estadual, alguns agentes propuseram a proibição do uso dessa estratégia de pesca. Para tratar dessa temática, o Conselho Estadual de Pesca (Cepesca) criou uma câmara técnica (CT) com representantes do governo e da sociedade civil.

O GDC que tratou desse tema encaminhou sugestões ao Cepesca, entre as quais destacam-se:

a) o que por ora é denominado “estaca” (que é fixada no leito do curso d’água) na Política Estadual de Pesca – Lei 9.096/09, em nossa região recebe, além desse, outros nomes. Essa estratégia de pesca é conhecida como pendurão, pendura e pendurinha; b) usar o pendurão é uma estratégia em que estão imbricadas muitas técnicas culturalmente elaboradas, inclusive de resistência às pressões de mercado.

Além dessas, outras demandas trabalhadas estão abordadas em Souza (2017, pp. 209-210).

Após um amplo processo de discussão, que contou com a participação efetiva de pescadoras/es ligados à Colônia Z-2 e à Appec, a CT do Cepesca propôs e o pleno do conselho aprovou, por unanimidade, uma resolução que contemplou a proposta encaminhada por nosso GDC<sup>5</sup>.

---

5 - Disponível em <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=327761>> acesso em setembro de 2018.

## O esvaziamento sociocultural de uma norma

Esse daí é um tabuado! Aquele lá é o tal do tablado, qual pescador igual nós tem condições de fazer um negócio daquele? (Cocha de Nego)

Assim como no caso do pendurão, as/os pescadoras/es apresentaram sua preocupação com a possibilidade de proibição do uso dos tabuados. Considerando a importância da universalidade da linguagem e ação e do sentido comum, com vistas ao conhecimento dialógico (GÓMEZ et al., 2006, pp. 40-47) dialogamos sobre a eficácia social do Dec. estadual de 2012 que regulamenta o uso desse equipamento. Sobre isso um dos pescadores fez o seguinte relato:

eu não aceito chamar o meu tabuado de tablado, isso é coisa de quem tem rancho, de empresário que tem casa na beira do rio [...] nós sempre tivemos o nosso tabuado! Nosso tabuado é diferente disso daí, sem o tabuado muitos desses daqui não tem pra onde ir [...] ou eles querem que o pescador volte a usar rede! (Lambari)

Assim, como estávamos estabelecendo a distinção entre o pendurão e a estaca e identificando sua função histórica dentro do contexto da cultura tradicional pantaneira, pudemos também, além de assinalar as diferenças entre o tabuado e o tablado, igualmente dialogar sobre os aspectos culturais da pesca tradicional e sobre participação delas/es nos debates na esfera pública

Ao mesmo tempo em que dialogávamos sobre essa temática, as instituições que atuam nas atividades de fiscalização nessa região iniciaram o processo de identificação dos ranchos e tablados (não distinguindo barracos de tabuados), a fim de regularizar a ocupação dessas áreas. Isto se deu, especialmente, em função da ocupação desordenada das margens dos rios que compõem a Bacia do Alto Paraguai. Durante nossos diálogos, várias/os pescadoras/es discorreram sobre a maneira pouco solícita com que agentes de Estado estavam atuando. São muitas as denúncias de truculência! Alguns pescadores afirmaram que, em função desse comportamento das autoridades, eles foram instados a deixar de pescar com suas esposas e filhas/os, pois temiam ser “humilhados” diante de seus familiares.

Assim, em função de uma demanda feita pelo Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente de Cáceres (Comdema), apresentamos os encaminhamentos oriundos de nossos GDC, os quais foram também validados pelas lideranças das duas agremiações. Entre os diversos temas tratados nesse expediente (SOUZA, 2017, p. 209), destacamos:

a) a denúncia do que chamamos de esvaziamento sociocultural em decreto do governo do estado de MT que atenta contra os saberes tradicionais pantaneiros; b) isto se dá tendo em vista que, pelo menos para a maioria das/os pescadoras tradicionais com quem temos dialogado, além da diferença estrutural dos instrumentos, o termo culturalmente estabelecido na memória coletiva delas/es não é tablado, mas tabuado; c) em função do número limitado de apetrechos permitidos pela legislação que regulamenta a atividade pesqueira profissional artesanal, o uso do tabuado agrega um conjunto de técnicas tradicionais de captura e manejo seguro do pescado, que, se retiradas, inviabilizará em grande medida o exercício da atividade profissional artesanal; d) a utilização dessa estratégia de pesca leva em consideração inúmeros fatores ecológicos, geográficos e culturais que expressam/representam a vocação artesanal da atividade pesqueira; e) a retirada dessa estratégia de pesca sem um amplo processo de discussão e consulta instigaria a pesca irregular.

Entendemos que a legislação deve, além de regulamentar o uso do tablado levando em consideração as condições socioeconômicas daquelas/es pescadoras/es tradicionais que pretendam aderir a tal uso, distinguir estruturalmente o tablado do tabuado, atribuindo normativamente a este último os aspectos socioculturais a ele incorporados. Como resultado, o Cepesca emitiu uma moção e uma resolução regulamentando a proteção do uso de barracos e tabuados de pescadoras/es tradicionais<sup>6</sup>.

### **A voz das pescadoras e dos pescadores em um marco regulatório**

Não participei da criação dessas leis que o senhor fala, mas dessa lei que nós estamos pedindo aqui pra Cáceres, nós iremos participar (Jejum).

No âmbito federal, a pesca é regulamentada pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca; já no estadual, pela Política Estadual de Pesca. Apesar de pouco eficaz no que tange à efetivação das garantias de direitos para a pesca profissional artesanal, há, no ordenamento pesqueiro, um conjunto de princípios e de regulamentos que vincula a ação estatal com vistas a contemplar as demandas dessa categoria.

Como indicado por Tocantins, Rosseto e Almeida (2013) e por Silva e Sato (2010), não obstante a garantia legalmente expressa quanto ao direito de todas/

---

6 - Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/223174148/doemt-28-12-2018-pg-151>> acesso em janeiro de 2019.

os à participação nos processos decisórios, as/os pescadoras/es – e também as/os representantes das duas agremiações – afirmaram que não participaram dos processos de formulação dessas legislações. Além da necessidade de reformulação das normas elencadas, ficou explícita a da elaboração de um regulamento municipal que contemple as peculiaridades da pesca tradicional em Cáceres, onde seja garantida a participação efetiva dos agentes sociais em todas as etapas de formulação da norma.

Eu pesco tem mais de 40 anos, já fui de tudo aqui na Colônia, ninguém nunca veio aqui pra conversar sério com nós sobre essas leis [...] a gente poderia ir lá nos vereadores e falar pra fazer uma lei que nós déssemos a nossa opinião, não só os donos de barco hotel e fazendeiros [...] (Caravaçu).

Reunimo-nos então com representantes do poder público municipal para tratar da propositura de uma política que abordasse a pesca profissional artesanal. Durante estes encontros, as/os pescadoras/es denunciaram a invisibilidade a que são submetidas/os; trataram das péssimas condições de trabalho em função das dificuldades de acesso ao fomento; versaram sobre a questão da segurança, tanto na navegação quanto na permanência nos acampamentos/barracos; reivindicaram saúde e educação; relataram sobre as dificuldades de venda do pescado e denunciaram a ação de atravessadoras/es.

Diante desses pleitos, o município propôs que o Comdema se responsabilizasse pelas demais ações de elaboração da política. Para tanto, foi criada uma Câmara Técnica (CT) composta de representantes das/os pescadoras/es, das instituições públicas e da sociedade civil. A fim de subsidiar as discussões da CT, o GDC que tratou dessa e de outras temáticas de nossa pesquisa propôs que uma política municipal de pesca deveria abordar os seguintes temas:

a) garantir a manutenção da atividade pesqueira profissional artesanal pantaneira, tendo em vista seu caráter eminentemente cultural; b) considerar a bacia hidrográfica como unidade territorial; c) garantir espaços de participação efetiva de todas as pessoas envolvidas na atividade pesqueira nos processos de proposição, consulta e deliberação dos temas atinentes à pesca no âmbito municipal; d) promover a cadeia produtiva do pescado oriundo especialmente da pesca profissional artesanal; e) garantir a promoção de processos educativos que envolvam pescadoras/es profissionais artesanais; f) promover, ao lado dos demais entes estatais e organizações da sociedade civil, garantindo a participação efetiva das/os pescadoras/es profissionais artesanais, ações de conservação, pesquisa e proteção ambiental; g) instituir o Conselho Municipal de Pesca Tradicional de

Cáceres; h) garantir no orçamento municipal os recursos necessários para o desenvolvimento sustentável da atividade artesanal; i) promover ações de educação ambiental que objetivem, prioritariamente, dialogar com a comunidade local e regional sobre os aspectos socioculturais e os valores nutricionais referentes ao pescado tradicional (SOUZA, 2017, p. 216).

## A luta pela manutenção dos territórios de pesca

Se tivéssemos a nossa reserva, não estaríamos passando essa humilhação nesse rio [...] (Flor de Aguapé).

Como demonstrado por Da Silva e Silva (1995), Pinho et al. (2008) e Souza e Irigaray (2017), há uma luta empreendida pelas comunidades de pescadoras/es tradicionais pela manutenção de seus territórios, entendidos aqui como territórios usados (SANTOS, 1999). Em função das condições ecológicas da região, o território é dinâmico, o pulso de inundação dita seu modo de vida. Há uma “ética tradicional ribeirinha pantaneira” (SOUZA, 2017, pp. 256-264; SOUZA; LOGAREZZI, 2018, pp. 105-113) tecida em sua história, a partir da pluralidade vozes e diversidade de sentidos que elas/es dão a sua coexistência com o Pantanal.

Segundo elas/es, seus territórios de pesca são ameaçados, majoritariamente, pela especulação imobiliária – especialmente no perímetro urbano; pelo avanço da pesca amadora; pela circulação de barcos com motores de alta potência nas proximidades dos pontos de pesca; pela proibição de fazendeiras/os para que elas/es não permaneçam nas áreas de preservação permanente onde sempre acamparam; e pela ação estatal que objetiva retirar-lhes duas importantes estratégias de pesca: o pendurão e o tabuado.

Para subsidiar os diálogos que versaram sobre esse tema, tratamos do Sistema Nacional de Unidades de Conservação, do Sistema Estadual de Unidades de Conservação e dos direitos dos povos e comunidades tradicionais. As/os representantes afirmaram que, em 2014, apresentaram uma demanda ao ICMBio pleiteando a criação de uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável. Além do processo educativo, elaboramos coletivamente um novo expediente solicitando a criação dessa unidade, que fora protocolado tanto no ICMBio, quanto na Sema-MT, órgãos em que os processos ainda tramitam.

## Plano de manejo da Estação Ecológica de Taiamã

Nós chegamos lá [área de abrangência da ESEC] antes da polícia, do Ibama, antes do Chico Mendes [...] não vamos aceitar falar o que nós temos que fazer sem falar com nós antes [...] (Lambari).

A partir dos diálogos, identificamos que, para a maioria delas/es, a Estação Ecológica de Taiamã (Esec de Taiamã) é importante para a conservação da biodiversidade de peixes. No GDC em que tratamos dessa temática, não obstante reconhecerem o importante papel conservacionista desenvolvido pela Esec de Taiamã, ponderaram prioritariamente quatro pontos:

a) aquela área do Pantanal de Mato Grosso está conservada até os dias de hoje porque elas/es [as pescadoras e os pescadores] ajudaram a manter a biodiversidade da região, ressaltando sempre que chegaram lá antes das/os agentes do Estado; b) em função do número limitado de servidoras/es lotadas/os na unidade, a ação criminosa, especialmente a pesca ilegal, ocorria diuturnamente; c) elas/es gostariam de participar mais ativamente da gestão da UC; d) a equipe gestora da UC deveria, especialmente no período do defeso, desenvolver atividades educativas com elas/es nas escolas, a fim de juntas/os divulgarem a estação ecológica (SOUZA, 2017, p. 218).

Elas/es argumentaram ainda sobre a importância da participação na gestão da Esec, já que, mais do que possuírem uma cadeira no conselho consultivo, pretendem cooperar nos demais processos de gestão da unidade. Para tanto, esse GDC participou da oficina de elaboração do Plano de Manejo da Esec e formulou um expediente apresentando contribuições que enfatizam:

a) a importância dos saberes tradicionais para a conservação da biodiversidade e peixes; b) a prática da pesca profissional artesanal e seus desafios; c) a gestão comunitária da Esec e os conflitos de interesse envolvendo as/os usuárias/os da Esec e área de entorno (SOUZA, 2017, p. 218).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar das dificuldades, especialmente com respeito à sincronia de agendas, as/os pescadoras/es tradicionais participaram efetivamente de todas as etapas da pesquisa, decidindo a respeito dos temas e das políticas públicas a serem abordadas, das datas, locais e horários de encontro, etc. Estabelecemos dialogicamente nossas agendas e procuramos, considerando sempre as nossas diferenças e proximidades epistemológicas, respeitar a pluralidade de dimensões existentes em nossas interações.

Fundados nos postulados que orientam a metodologia comunicativo-crítica, especialmente em razão do que experienciamos nessa pesquisa, depreende-se que tanto Freire quanto Habermas – o primeiro, ao denunciar o verbalismo e reivindi-

car uma ação dialógica, o segundo, ao sustentar que a comunicação não se reduz à simples conversação e indicar o agir comunicativo – propõem que, a partir do diálogo verdadeiro, é possível desvelar crítica e intersubjetivamente a realidade objetiva e social e que isso se dá por meio do encontro (ontologicamente necessário) entre seres humanos conscientes, capazes de pensar e agir motivados pelo mundo que os medeia.

Na esteira dessa reflexão teórico-metodológica é que creditamos ao diálogo verdadeiro uma forma (práxica) de organização da ação para a comunhão e a solidariedade, bem como para os enfrentamentos diversos. Através dele, é possível que trabalhadoras/es, submetidas/os a situações de opressão, de invisibilidade institucional e de conflitos socioambientais, estando dispostas/os à interação coletiva dialógica em busca do entendimento, coordenem ações com vistas à garantia de direitos humanos fundamentais, objetivando o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, ao desvelarmos intersubjetivamente a realidade na qual pescadoras/es tradicionais pantaneiras/es estão inseridas/os, tivemos a oportunidade de solidariamente identificar algumas das situações-limites a que elas/es estão submetidas/os, caminhando juntas/os e comunicativamente em direção aos inéditos viáveis que emergiam dos consensos e dissensos explicitados em nossos campos dialógicos, em decorrência da problematização dos temas atinentes a cada situação-limite, que iam fazendo pouco a pouco transparecer que esta não passava de um obstáculo concreto, porém superável por aquele coletivo.

Os processos educativos decorrentes das práticas sociais pesqueiras são notadamente fundados nos saberes de experiência feito (FREIRE, 2002) das/os pantaneiras/os. Sua cultura – diretamente vinculada à sua arte pesqueira, aos territórios de pesca, aos modos de comercialização, aos apetrechos, ao conhecimento da sociobiodiversidade local, aos contos e à religiosidade – está umbilicalmente implicada nos processos cotidianos de aprendizagem. Há nesses processos educativos uma intencionalidade pedagógica enfrentante que, além de denunciar as tentativas de colonização de seu mundo da vida, sinalizam para possibilidades solidárias de transformação.

A partir dos relatos e dos encaminhamentos realizados nestes dois anos de pesquisa, restou-nos manifesto que a manutenção da cultura das comunidades pantaneiras, garantida através de políticas públicas estatais, é condição fundamental para a sobrevivência digna das/os pescadoras/es. Para tanto, de acordo com a metodologia aqui adotada, impõe-se a necessidade do desenvolvimento de atividades educativas nas quais não haja desníveis epistemológicos, nem hierarquias interpretativas. Há de se praticar o diálogo igualitário, com vistas à participação plena e efetiva delas/es na formulação de políticas que lhes dizem respeito direta ou indiretamente, por isso a importância de criação de espaços de democracia deliberativa, como os que dialogicamente propusemos e realizamos nessa pesquisa.

Diante do giro dialógico que tem permeado as interações humanas, há, explicitamente, uma contra hegemonia no modo de vida das/os trabalhadoras/es da pesca tradicional pantaneira. Elas/es pleiteiam por melhores condições de vida, por direitos humanos, por financiamento para a prática da pesca etc. Pretendem esses direitos, mas sem abandonar a pesca tradicional. Não almejam migrar para aquicultura, por exemplo. Não negam a cultura pesqueira tradicional, seus saberes, sua história. Não querem ser reféns do mercado turístico, do agronegócio e de outros entes do capital que avançam sobre o Pantanal. Pelo contrário, além de demandarem seus direitos, denunciam as forças de mercado e as ações do Estado que intentam contra sua ética tradicional ribeirinha pantaneira.

Como apontado por Freire, seria ingenuidade pensar que, diante do silêncio das/os oprimidas/os, as/os detentoras/es do poder se movimentariam no sentido de contemplá-las/os com políticas públicas de seus interesses. Não há de se esperar por isso. Neste capítulo, ao discutirmos sobre a coordenação de ações e respectivos desdobramentos junto aos órgãos públicos responsáveis, testemunhamos que o trabalho não acabou, o trabalho continua, sendo necessário que as comunidades tradicionais pantaneiras e as demais pessoas envolvidas permaneçam articuladas, mobilizadas e que novos compromissos sejam firmados, a fim de que as demandas apresentadas sejam executadas.

## REFERÊNCIAS

- AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedade de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008.
- BEZERRA, D. O. S.; OLIVEIRA, H. T. Impactos socioambientais no Rio Paraguai, Cáceres, Mato Grosso, Brasil – Percepção dos pescadores da Colônia Z-2. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, pp. 957-973, 2011.
- DA SILVA, C. J.; SILVA, J. A. F. **No ritmo das águas do Pantanal**. São Paulo: NUPAUB, 1995.
- DIEGUES, A. C. S. **Mitos e realidades sobre pescadores artesanais**. Programa de Pesquisa e Conservação de Áreas Úmidas no Brasil. Série Trabalhos e Estudos, 1988.
- DIEGUES, A. C. S. (org.). **Povos e águas: inventário de áreas úmidas brasileiras**. NUPAUB, 2002.
- FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GÓMEZ, J. et al. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006. 149 p.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. v. 1. Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução: Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

LOGAREZZI, A. J. M. Educação ambiental crítico-dialógica em comunidades de aprendizagem. In: MATHEUS, C. E. (org.). **Educação ambiental: múltiplos olhares e saberes**. São Carlos: Rima, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004, pp. 65-84.

MEDEIROS, H. Q. **Impactos das políticas públicas sobre os pescadores profissionais do pantanal de Cáceres, Mato Grosso**. 217f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) - Instituto de Geociências, USP, 1999.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, pp. 61-77.

MOURA, D. V.; LOUREIRO, C. F. B.; ANELLO, L. A organização de classe dos pescadores artesanais da colônia Z-3 no município de Pelotas-RS (Brasil). **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 6, pp. 1-13, 2016.

NETTO, S. L. MATEUS, L. A. F. Comparação entre a pesca profissional – artesanal e pesca amadora no Pantanal de Cáceres, Mato Grosso, Brasil. **B. Inst. Pesca**, São Paulo, v. 35, n. 3, pp. 373-387, 2009. Disponível em: <ftp://ftp.sp.gov.br/ftppeca/35\_3\_373-387.pdf >. Acesso em 06/06/2014.

PINHO, C. R. S. et al. As comunidades tradicionais pantaneiras no contexto da política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. In: DA SILVA, C. J.; SIMONI, J. (orgs.). **Água, biodiversidade e cultura no Pantanal**. Estudos ecológicos dos sistemas de baías Chacororé – Sinhá Mariana. Cáceres: Ed. Unemat, 2012, pp. 207 - 220.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **Geographia**, v. 1, n. 1, pp. 7-13, 1999.

SILVA, R.; SATO, M. Territórios e identidades: mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso–Brasil. **Ambiente & Sociedade**, v. 13, n. 2, pp. 261-281, 2010.

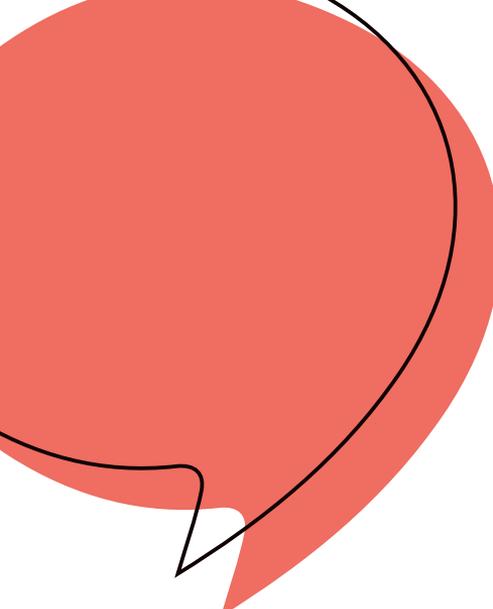
SOUZA, S. C. **Educação ambiental dialógico-crítica no Pantanal de Mato Grosso: a voz e o silêncio das pescadoras e dos pescadores tradicionais**. 2017. 300p. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Ufscar, 2017.

SOUZA, S. C.; IRIGARAY, C. T. J. H. A gestão da Bacia do Alto Paraguai: a participação dos grupos de interesse na formulação do marco legal do Pantanal de Mato Grosso. In: IRIGARAY, C. T. J. H.; BRAUN, A.; IRIGARAY, M. (orgs.). **Pantanal legal: A tutela jurídica das áreas úmidas e do Pantanal Mato-grossense**. Cuiabá-MT: EdUFMT; Carlini & Caniato Editorial, 2017. pp. 53-70.

SOUZA, S. C.; LOGAREZZI, A. J. M. Educação Ambiental dialógico-crítica com comunidades tradicionais no Pantanal de Mato Grosso: a solidariedade e os enfrentamentos nas práticas sociais. **Ambiente & Educação - Revista de Educação Ambiental**, v. 22, n. 1, pp. 111-131, 2017.

SOUZA, S. C.; LOGAREZZI, A. J. M. O exercício da liberdade na ética tradicional ribeirinha pantaneira amparado na dialogicidade e na criticidade: reflexões teóricas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 2, pp. 101-116, 2018.

TOCANTINS, N.; ROSSETO, O. C.; ALMEIRA, M. A. **A pesca profissional artesanal: no pantanal norte mato-grossense Brasil**. Cuiabá: UFMT. Centro de Pesquisa do Pantanal, 2013.



# POSSIBILIDADES E OBSTÁCULOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICO-CRÍTICA DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Flávia Fina Franco

Amadeu José Montagnini Logarezzi

O capitalismo tem respaldado a sobre-exploração dos humanos e dos bens naturais e tornou-se sinônimo de degradação e de desigualdade socioambientais, já que, com vistas a manter o acesso favorável à força de trabalho e a expropriação de parte dela, coloca parcelas significativas da população à margem do sistema produtivo (LOUREIRO, 2002, pp. 45-46), num movimento que implica ainda outros aspectos éticos da vida social e o desrespeito às relações ecológicas e seus limites na efetivação da vida.

Com vistas a transformar tal cenário, o campo da educação surge como uma importante contribuição em meio ao conjunto de ações articuladas em diferentes setores da sociedade. No entanto, tal objetivo constitui imenso desafio, exigindo cuidados metodológicos específicos que potencializem a educação em seu campo de ação ao dar conta de incorporar a temática ambiental em sua abordagem. Esse movimento passou a ser imperativo desde meados do século XX, em decorrência dos múltiplos e graves efeitos da grande aceleração que tem marcado os processos econômicos (produção e consumo) deste então. É nessa direção que surge a expressão “educação ambiental” e ainda uma profusão de adjetivos complementares que denotam as respectivas correntes teóricas que fundamentam seu processo educativo, sempre apoiado em uma noção específica de mundo e de sujeito no mundo.

Herdeiras/os do acúmulo de conhecimento do campo da educação ambiental nas últimas décadas, particularmente no Brasil, adotamos aqui a concepção de uma educação ambiental dialógico-crítica, descrita em Souza e Logarezzi (2018, pp. 103-105) e em texto<sup>1</sup> deste livro. De base freiriana, esta escolha procura ado-

---

1 - Fundamentos de uma educação ambiental dialógico-crítica (Logarezzi).

tar, entre outros compromissos, uma perspectiva em que a relação entre sociedade urbano-industrial e natureza aponte a um só tempo para mais justiça social e menos degradação ambiental. Além disso, a centralidade do diálogo nessa concepção busca dar conta tanto de promover a relação intersubjetiva da educação, como de potencializar a percepção de seus sujeitos diante do mundo, em processo em que se articulam dialeticamente a dialogicidade e a criticidade. Nesse sentido, uma educação ambiental dialógico-crítica como aqui se refere remonta aos ideais democráticos e emancipatórios da educação, em oposição ao modelo de educação bancária (FREIRE, 2005, p. 65) e a seus desdobramentos no campo da educação ambiental.

Nessa base, incluem-se as inquietações sobre a qualidade de vida das gerações atuais e das futuras, fazendo-se necessário evidenciar as questões locais e atuais relacionadas à injustiça e à degradação que marcam o contexto socioambiental. Assim, é relevante a concretude dos conflitos socioambientais existentes, experienciados pelos sujeitos atuais, que são os possíveis e potenciais protagonistas para denunciar as relações sociais assimétricas e as de exploração depredatória estabelecidas entre nós e o ambiente.

Para Layrargues (2002), é importante considerar que o desequilíbrio socioambiental tem como agravamento a “tensão da lógica da apropriação privada dos recursos humanos e naturais, que, na ordem econômica competitiva, são forçados ao uso abusivo” (p. 171). Logo, o sistema econômico hegemônico fortaleceu as divisões sociais (de classe, de gênero, de raça) e as relações de exploração dos grupos sociais dominantes sobre os grupos sociais vulneráveis. Entre esses grupos, consideramos que as/os estudantes da educação de pessoas jovens e adultas (EJA), expostas/os aos riscos e impactos da crise socioambiental, são sujeitos de resistência e de transformação, capazes de linguagem e ação. Nesse contexto, constituem potenciais tomadoras/es de decisão, podendo agir no presente para a denúncia do modo desigual como se organizam as condições materiais de produção, as quais refletem, de forma imbricada, as opressões de pobres por ricos, de mulheres por homens e de negros e indígenas por brancos.

Historicamente, Di Pierro (2008, p. 374), ao caracterizar as/os educandas/os da EJA, delineia um perfil social homogêneo, marcado por processos de exclusão escolar e marginalização social. Tal perfil é formado por grupos sociais empobrecidos de habitantes das periferias urbanas, migrantes rural-urbanos, a juventude urbana que não teve êxito na escola, mulheres (principalmente a mulher negra, mãe e trabalhadora), entre outros, que buscam superar as dificuldades educativas do passado.

Diante dessa perspectiva da exclusão, optamos por uma educação ambiental centrada no diálogo e marcada pela crítica, pois consideramos que o caráter transformador e emancipatório daí decorrente favoreça um processo em que

pessoas de todas as idades e pertencentes a diversos grupos e contextos sociais reflitam sobre a ligação entre a dimensão social e a ambiental e possam perceber que a questão ambiental integra as lutas sociais das maiorias (ACSELRAD, 2005, p. 226).

Também optamos pela EJA devido à complexidade que marca essa modalidade de ensino e por seu caráter político, uma vez que estas pessoas se encontram, em sua maioria, mantidas à margem da escola e dos processos de transformação social. Essas pessoas jovens e adultas, em suas relações no mundo e com o mundo, acumulam experiências que, juntamente com o acesso a um processo dialógico-crítico de ensino e aprendizagem, de ler e escrever o mundo, podem ser potentes para uma tomada de consciência que acarrete uma reflexão sobre as possibilidades de anunciar ações de transformação social e de buscar sua consecução.

Frente a essa perspectiva, a EJA não deveria ser um modelo compensatório da educação básica, mas sim um modelo de educação que tem por objetivo a formação e a transformação de seus sujeitos, de modo que venham a se fortalecer como seres atuantes na história e na construção do conhecimento. Para isso, é preciso incorporar ao processo educativo questões da vida contemporânea, como a questão socioambiental e sua relação com a qualidade de vida (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 75), em uma perspectiva dialógico-crítica, como aqui adotamos.

Quem são então os sujeitos que sofrem com os impactos socioambientais? As pessoas citadas acima são as que possuem maior vulnerabilidade social frente a tais impactos. Logo, essas pessoas, a fim de transpor e/ou superar esses obstáculos, podem construir uma relação interessante e criativa com seus contextos, o que pode trazer apontamentos que auxiliam o campo da educação ambiental. Ao mesmo tempo, consideramos que uma articulação nesse campo entre dialogicidade e criticidade pode contribuir para a formação emancipatória das/os educandas/os da EJA, sobretudo ao apontar para o desenvolvimento de um novo modo de compreender o mundo e de nele estar, valorizando os aspectos processuais dinâmicos e complexos em que existimos e pelos quais nos fazemos seres sociais.

Partindo deste contexto, este capítulo apresenta uma pesquisa que pretendeu contribuir para a compreensão das potencialidades e dos limites da articulação entre a EJA e a educação ambiental com vistas a uma educação voltada para uma transformação social que parta das visões trazidas por estudantes dessa modalidade de ensino. Tratou de como incorporar dialógico-criticamente a temática ambiental nessa modalidade como pauta importante do processo educativo, fazendo da busca por superação da relação predatória que estabelecemos com a natureza e de seus impactos sociais desiguais uma pauta importante no processo educativo de pessoas jovens e adultas.

## A ESCOLHA METODOLÓGICA

A nossa escolha metodológica pautou-se centralizadamente no diálogo igualitário, o qual possibilita a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos; em especial, e valorizadamente, as vozes das pessoas normalmente colocadas à margem dos processos de transformação social:

a inclusão das vozes de pessoas pertencentes a grupos vulneráveis, que nunca costumam ter oportunidades de fazer valer seus conhecimentos em âmbito acadêmico, amplia e melhora de maneira inegável as contribuições científicas que podemos fazer para o nosso trabalho. Isso abre a porta para uma transformação social real, partindo de uma investigação responsável, rigorosa e comprometida (FLECHA; TELLADO, 2015, p. 279, tradução nossa).

Logo, adotamos as orientações da metodologia comunicativo-crítica (GÓMEZ et al., 2006), tendo como objeto da pesquisa o contexto a respeito do qual os sujeitos dessa realidade, junto com a pesquisadora, em diálogo permanente ao longo da investigação, buscaram compreender e consensuar interpretações e ações para tentar transformá-lo.

Freire (2005), com a teoria da ação dialógica, e Habermas (2012a; 2012b), com a teoria do agir comunicativo, autores chaves para essa metodologia, destacam a habilidade e a capacidade das pessoas estabelecerem o diálogo igualitário e transformarem suas realidades. Nesse sentido, dialogamos com as pessoas da realidade investigada com vistas a interpretar e compreender o contexto de acordo com o objetivo da pesquisa, que a direciona para a potência de transformação inerente à educação.

Utilizamos as observações comunicativas (GÓMEZ et al., 2006) como técnica de coleta de dados, a qual possibilitou uma maior proximidade entre a pesquisadora e os sujeitos do contexto pesquisado e permitiu conhecer a visão de mundo que esses sujeitos revelaram no processo de apreensão de sua realidade, elementos essenciais na investigação da realidade concreta, tal qual definida por Freire (1984, pp. 35-36).

A análise comunicativa de dados possui componentes próprios, como a discriminação dos dados empíricos de acordo com duas dimensões que os caracterizam: a obstaculizadora e a transformadora.

As dimensões obstaculizadoras são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impedem de incorporar-se a uma prática ou benefício social [...]. As dimensões transformadoras são aquelas que contribuem para superar

as barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou dos coletivos excluídas/os às práticas ou benefícios sociais. (GÓMEZ et al., 2006, pp. 95-96, tradução nossa).

Por meio dessa investigação, buscamos colaborar para o entendimento das potencialidades e dos limites da aproximação entre a EJA e a educação ambiental, em que, de um lado, a dimensão obstaculizadora refere-se aos elementos que dificultam a aproximação entre essa modalidade de ensino e esse campo, enquanto a dimensão transformadora refere-se aos elementos que favorecem essa aproximação.

O processo de análise de dados compreende a validação dos dados obtidos durante a coleta (GÓMEZ et al., 2006), em que, por meio do diálogo igualitário entre as pessoas da realidade pesquisada e a pessoa acadêmica, as informações e interpretações registradas em uma primeira versão são dialogadas a fim de buscar o consenso a respeito das temáticas em questão.

## CONTEXTO E DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

No início de 2015, definimos como contexto da pesquisa uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, localizada em uma região urbana periférica, que se encontra em uma situação frágil dos pontos de vista social, econômico, político e ambiental. Por razões éticas, não indicamos aqui a escola em questão nem os nomes verdadeiros das pessoas.

Em 2013, a escola entrou no projeto Comunidades de Aprendizagem<sup>2</sup>, “um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade.” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 11). Nesse projeto, para possibilitar a aprendizagem de qualidade e a participação da comunidade escolar, familiares e pessoas do entorno, são desenvolvidas ações que garantem bons rendimentos acadêmicos para todas/os as/os estudantes. Essas são conhecidas como atuações educativas de êxito – experiências bem sucedidas, as quais ajudam a superar o fracasso e a evasão escolar e podem ser adequadas a quaisquer contextos com garantia da aprendizagem máxima (CREA, 2012, p. 18).

A turma em que foram realizadas as observações comunicativas, de maneira geral, era composta por 28 estudantes do sexto ano do ensino fundamental da EJA, sendo 14 do sexo feminino e 14 do masculino. As/os estudantes eram desde

---

2 - É uma proposta elaborada pelo Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (Crea) da Universidade de Barcelona, que vem sendo desenvolvida no Brasil desde 2003 pelo Núcleo de Investigación e Ação Social e Educativa (Niase) da Universidade Federal de São Carlos.

jovens de 15 anos até senhoras/es com 65 anos, sendo a grande maioria migrante da região nordeste, moradoras/es do entorno da escola e que trabalhavam durante o dia em outro bairro, normalmente.

Após ser apresentado e disponibilizado o projeto de pesquisa à equipe da escola, o assessor pedagógico sugeriu que a investigação ocorresse nas aulas de ciências, uma vez que enxergou maior identidade e proximidade dos objetivos do projeto no contexto dessa disciplina. O processo das observações comunicativas foi então iniciado, tendo o diário de campo como auxílio, totalizando seis observações de abril a junho.

Durante as observações, buscávamos contemplar a postura das/os estudantes ao longo da aula, as relações estabelecidas entre as/os estudantes e entre essas/es e o professor, além da relação que essas pessoas tinham com o ambiente da sala. Assim, ao final de cada observação, tínhamos uma síntese formulada, em que apontávamos momentos vividos em sala de aula pelas/os estudantes e pelo professor, a qual influenciava de alguma maneira a dinâmica das relações entre as pessoas e a da aula.

O procedimento adotado, decidido com o professor e com as/os estudantes, era que, ao final da aula, realizássemos a leitura da síntese formulada a partir da atividade de observação daquele dia e dialogássemos a respeito. As/os estudantes e o professor realizavam seus próprios apontamentos, incorporados na síntese de cada observação, buscando com isso uma interpretação mais consistente da realidade, como resultado da diversidade de perspectivas na composição da abordagem, as quais foram integradas em reelaboração dialógica.

Finalizadas as observações, iniciamos a análise da síntese final, cuja finalidade “vincula-se ao propósito da investigação: descrever, explicar, compreender, interpretar e/ou transformar a realidade social” (GÓMEZ et al., 2006, p. 93, tradução nossa). De acordo com os autores e a autora, as informações reconhecidas admitem níveis de análise distintos, do básico até o amplo. Porém, como o tempo foi um fator limitante, selecionamos o nível básico de análise, no qual se cruzam as categorias identificadas com as dimensões obstaculizadora e transformadora.

## POTENCIALIDADES E OBSTÁCULOS NA EJA

As categorias que emergiram durante as interpretações realizadas a partir das sínteses das observações comunicativas foram: a estrutura da escola, as práticas educativas desenvolvidas na instituição escolar, o ser professora/or, o ser estudante e as relações estabelecidas no ambiente escolar. A partir delas, apontamos os elementos que favorecem (transformadores) uma abordagem dialógico-crítica do processo de ensino e aprendizagem, e consequentemente contribuem para a inserção da temática socioambiental na EJA, e os que a dificultam (obstaculizadores).

Como primeiro tema, apontamos os elementos obstaculizadores e transformadores relacionados à estrutura da escola.

“O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar aos alunos [e às alunas] da boniteza do processo de conhecer se sua sala está invadida de água, se o vento frio entra [...]” (FREIRE, 1995, p. 34). Assim, a limpeza, a estética da sala e as carteiras pequenas são elementos negativos para as/os estudantes. Porém, a disponibilidade de recursos, como projetor e merenda escolar, impulsiona o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não podemos falar numa perspectiva dialógico-crítica do processo de ensino e aprendizagem sem nos referirmos aos aspectos materiais que constituem o ambiente escolar. Logo, para uma educação ambiental dialógico-crítica de pessoas jovens e adultas, faz-se necessário uma estrutura adequada na escola e em outros espaços onde o processo de ensino e aprendizagem ocorre.

Foram identificadas as práticas educativas desenvolvidas na escola como um segundo tema de interesse do grupo no contexto investigado.

Percebemos que atividades como tarefa de casa e avaliação são consideradas elementos obstaculizadores. Pelo fato de uma parte das/os estudantes trabalhar, há falta de tempo para realizar a tarefa de casa; afirmam também que em casa não terão ajuda da/o professora/or.

Já a avaliação é vista pelas/os estudantes como prova, gerando grande ansiedade, uma vez que a associam às suas experiências passadas na escola, consideradas muitas vezes como períodos de insucesso.

A dificuldade de articular conceitos de diferentes disciplinas foi observada em uma aula sobre as estações do ano. Era visível que as/os estudantes sabiam sobre o conteúdo. No entanto, ao questionamento do professor a respeito de: “quantas estações existem? Quantos meses o ano tem? Quantos meses tem cada estação?”, cujas respostas exigiam noções matemáticas, as/os estudantes tiveram dúvidas e chegaram à resposta com a ajuda do professor.

Para Freire (2005), a prática educativa deve caminhar para uma aprendizagem permanente da totalidade com a articulação de diferentes disciplinas no desenvolvimento da construção do conhecimento. Assim, o processo de ensino e aprendizagem não deve ser configurado com algo mecanicamente e compartimentado, senão os conhecimentos perderiam sua riqueza ao serem tradados na “estreiteza dos especialismos” (FREIRE, 2005, p. 134).

Como elementos transformadores para a perspectiva dialógico-crítica do processo de ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas, conforme observamos, aparecem as práticas educativas realizadas: projeto Leitura na EJA, atuações educativas de êxito, atividades práticas e externas à escola.

São práticas que estruturam e transformam o modelo bancário (FREIRE, 2005) e compensatório que marcou a história dessa modalidade. Têm como base o diálogo igualitário e a participação de todos os seus sujeitos e de toda a comunidade, garantindo a qualidade e a efetividade da aprendizagem.

Em relação ao terceiro tema, o ser estudante da EJA, destacamos a jornada de trabalho como obstáculo, pois era evidente o cansaço das/os estudantes em sala, o qual, além de dificultar o processo de ensino e aprendizagem dessas/es estudantes, tem implicações na sua assiduidade. Notamos muitas faltas nas aulas observadas; como disse o estudante Florindo: “às vezes o trabalho impede de chegar na escola”.

Os conflitos entre as/os estudantes configuraram outro elemento obstaculizador. Um deles ocorreu entre a estudante Rosa e o estudante Florindo. Rosa, de 40 anos, mãe e com dificuldades de leitura e escrita. Florindo, de 19 anos, trabalhador em uma indústria, era o estudante mais ativo, questionador, respondia a maioria das perguntas apresentadas pelo docente e sempre finalizava as atividades em sala antes das/os demais colegas. Rosa argumentou que não conseguia apresentar o mesmo ritmo de Florindo, sendo aparente o seu incômodo com a participação do colega durante as aulas.

A presença do celular em sala foi observada como elemento obstaculizador, justificado pelo fato de que seu uso, na maioria das vezes, não era vinculado às práticas educativas e sim à comunicação nas redes sociais, o que gerava incômodo ao professor e a outras/os estudantes.

Ainda na perspectiva do tema ser estudante, a presença de familiares<sup>3</sup> na instituição de ensino foi tida como elemento transformador. Segundo a estudante Margarida, mãe de uma menina de nove anos: “se deixássemos nossas filhas em casa, o meu pensamento não estaria na escola. Então, atrapalharia no estudo”.

Outro elemento observado como transformador foi o saber contextualizado. Na aula sobre estações do ano, o professor afirmou que estávamos no período do outono. Porém, as/os estudantes questionaram tal informação, pois consideraram que as temperaturas estavam elevadas para essa estação. Nesse sentido, o estudante Narciso justificou tal fato devido “à atuação do homem nas mudanças climáticas, como ele é o responsável por essas mudanças”. Assim, quando a/o estudante tem a possibilidade de associar a sua realidade ao conteúdo ensinado na disciplina, seu processo formativo é enriquecido (FREIRE, 2010, p. 30).

Já a convivência também foi classificada como um elemento transformador, já que tornava o espaço e a dinâmica da aula um período agradável e alegre. Foi ob-

---

3 - Familiares podiam ficar em sala de aula junto às/aos estudantes, em acordo com o modelo educativo comunidade de aprendizagem.

servado que mesmo as/os estudantes estando cansadas/os, construíam momentos de brincadeira, nos quais era possível ouvir os risos de fora da sala. Para Freire (2010, p. 72), o processo de ensino e aprendizagem jamais deve ser feito sem alegria, assim, a atmosfera das relações interpessoais de um espaço pedagógico emancipador deve ser devidamente considerada. Logo, a fim de contribuir para a permanência das pessoas jovens e adultas na escola, a educação ambiental dialógico-crítica precisa acontecer em um ambiente acolhedor, alegre e flexível à diversidade sociocultural existente. Além disso, conteúdos escolares e questões práticas cotidianas vivenciadas por esses sujeitos devem convergir, a fim de propiciar um espaço potente para aprendizagens e ações transformadoras.

O ser professora/or foi identificado como um quarto tema relevante na investigação. Os elementos obstaculizadores apontados foram a falta de contextualização de atividades e a frequência do professor.

Como se sabe, ser professora/or em uma sala de EJA demanda formação específica<sup>4</sup> e comprometimento. O professor dessa turma, Jacinto, contou que, ao longo de sua graduação, não teve contato com essa modalidade de ensino, tendo se formado basicamente na prática profissional. A respeito disso, Di Pierro (2003) discorre sobre a falta de especificidade na formação docente tendo como resultado a não contextualização das práticas educativas e dos conteúdos para essa modalidade:

a ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico impede a formação de carreira específica para educadores dessa modalidade educativa. Com isso, os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes (DI PIERRO, 2003, p. 17).

Essa deficiência na formação de educadoras/es atuantes nessa modalidade de ensino dificulta o fortalecimento desse campo educativo, tendo como efeito a evasão e até o abandono de educandas/os.

Por outro lado, conforme observado nas aulas, notamos um olhar sensível do professor, que demonstrava sua autonomia, sendo ele sujeito de sua prática educativa, com competência de criá-la, de recriá-la e de refletir sobre ela, historicamente, conforme o contexto de suas/seus estudantes. Assim, tais elementos são

---

4 - Segundo Di Pierro (2003), dos 1.306 cursos de pedagogia em funcionamento no Brasil, cerca de 1% oferecia habilitação nessa modalidade de ensino.

decisivos para potencializar a educação ambiental de pessoas jovens e adultas que se busca.

As relações na escola foram identificadas como mais um tema importante. Foram observados somente elementos transformadores nas interações e no convívio entre as pessoas na escola investigada.

Nessa escola, o modelo educativo dialógico e democrático, comunidade de aprendizagem, adotado desde 2013, exige que todos os sujeitos envolvam-se e ajam nesse espaço, na gestão e organização da escola e de seu entorno. A escola progressista não pode centralizar todas as decisões em uma pessoa, “o diretor não é, porém, na prática realmente democrática, o proprietário da vontade dos demais. Sozinho, ele não é a escola. Sua palavra não deve ser a única a ser ouvida” (FREIRE, 2007, p. 107). Logo, esse compartilhamento de decisões faz-se possível pelos elementos transformadores observados.

O diálogo, o respeito, o tratamento igualitário e a solidariedade são elementos desejados para uma educação ambiental dialógico-crítica de pessoas jovens e adultas, de modo a potencializar a construção de relações respeitadas entre a escola e a comunidade, a escola e o ambiente, a escola e a vida.

## O PROCESSO DE VALIDAÇÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados sistematizados em decorrência das interações de validação com os sujeitos do contexto da pesquisa. A validação da sistematização das observações comunicativas ocorreu no segundo semestre de 2015 e, dela, participaram treze estudantes, o professor de ciências e a pesquisadora.

Nessa interação, iniciamos pela rerepresentação do projeto (objetivos, questões, temas, etc.) e então buscamos aproximar os fundamentos da metodologia com os princípios da escola, destacando o diálogo igualitário, o respeito, a escuta e o compromisso com a transformação. Com a exposição da proposta de sistematização, obtida por meio das observações, agrupadas segundo os temas expostos acima e seus elementos transformadores e obstaculizadores, dialogamos sobre cada um e sua classificação, validando-os, corrigindo-os ou adendendo-os coletivamente.

Depois de incorporarmos as indicações decorrentes do processo de validação, estruturamos uma matriz geral apresentada no quadro 1.

Quadro 1 - Matriz de análise geral da investigação.

	TEMAS				
	Estrutura da escola	Práticas educativas	Ser professora/or	Ser estudante	Relações na escola
Dimensão obstaculizadora	Limpeza Tamanho das carteiras Estética da sala	Avaliação Dificuldade de articulação de diferentes disciplinas Tarefa em casa	Frequência Falta de contextualização nas atividades propostas	Frequência Conflitos Jornada de trabalho Uso do celular	
Dimensão transformadora	Recursos	Projeto Leitura na EJA Atuações educativas de êxito Atividades práticas Atividades fora da escola	Criatividade Dinamismo Conteúdo contextualizado Cuidado Estímulo à leitura	Saberes Registro do conteúdo Família na escola	Diálogo Respeito Tratamento igualitário Solidariedade

Fonte: elaboração própria.

## CONSIDERAÇÕES

Destacamos aqui alguns dos elementos observados: os transformadores – que favorecem a aproximação entre uma educação ambiental dialógico-crítica e a EJA nessa realidade – seriam o respeito e o diálogo presentes nas relações entre as/os profissionais da escola e entre essas/es e as/os estudantes. Nesse sentido, podemos citar a solidariedade e o cuidado nas relações presentes em sala de aula, que favorecem o estabelecimento do clima de confiança, contribuindo para o processo de aprendizagem.

Além disso, também se incluem a sensibilidade do professor com as/os estudantes, ao respeitar os saberes aprendidos fora do ambiente escolar que essas pessoas jovens e adultas trazem para a sala de aula, e ainda do seu cuidado de contextualizar as estratégias de ensino para essa modalidade.

Já entre os elementos apontados como obstaculizadores, destacamos a jornada de trabalho, em que é visível o cansaço em algumas/uns estudantes, o que pode prejudicar a assiduidade, implicando limitações no aprendizado.

Consideramos interessante retomar que a adjetivação da educação com o ‘am-

biental' tem como objetivo a garantia da inserção da dimensão ambiental no processo de ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas, uma vez que ainda há lacunas nessas práticas, as quais precisam ser preenchidas a fim de fortalecer o desempenho da educação em seu papel na complexa busca pela superação da crise socioambiental. Como argumenta Freire (2000),

urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (FREIRE, 2000, pp. 66- 67).

Logo, uma inserção dialógico-crítica da dimensão ambiental na EJA pode contribuir para que as/os estudantes percebam que são ontologicamente parte do ambiente e, assim, avancem no questionamento da dicotomização entre natureza e sociedade, buscando reconhecer a existência da relação entre as crescentes desigualdades sociais e o alarmante processo de degradação ambiental e compreender a natureza dessa relação. Nesse sentido, essa inserção pode potencializar a reflexão dessas/es estudantes jovens e adultas/os a anunciar a reformulação desse contexto de relações socioambientais injustas.

Diante do exposto, podemos considerar que o desafio da educação aqui assumida, de transformação dessas relações, confunde-se com o desafio de uma educação ambiental numa concepção dialógico-crítica. Assim destacamos que os elementos obstaculizadores e os potencializadores discutidos ao longo da investigação fornecem subsídios para estruturar e favorecer uma EJA que busque superar o modelo bancário e compensatório que marcou parte de sua história e, ainda, promover a inserção da dimensão socioambiental numa perspectiva dialógico-crítica, a fim de que possamos caminhar concretamente em direção a um contexto de relações mais justas, dignas e amorosas, as quais compreendam o ambiente como um espaço comum e coletivo importante para o existenciar da vida em sociedade, ressignificando-o.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Justiça ambiental: narrativas de resistência ao risco social ampliado. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de educação ambiental, 2005. pp. 219-228.

Centro Especial de Teorias e Práticas para Superação de Desigualdades (CREA). **RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL**. Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. 2012.

DI PIERRO, M. C. (coord.). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, pp. 367-391, maio/ago, 2008.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, pp. 58-77, nov. 2001.

FLECHA, R.; TELLADO, I. Metodología comunicativa en educación de personas adultas. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, pp. 277-288, maio/ago., 2015.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. pp. 34-41.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 134 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 218 p.

FREIRE, P. **Política e educação**. 8ª ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007. 181 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 148 p.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006. 149 p.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. 704 p.

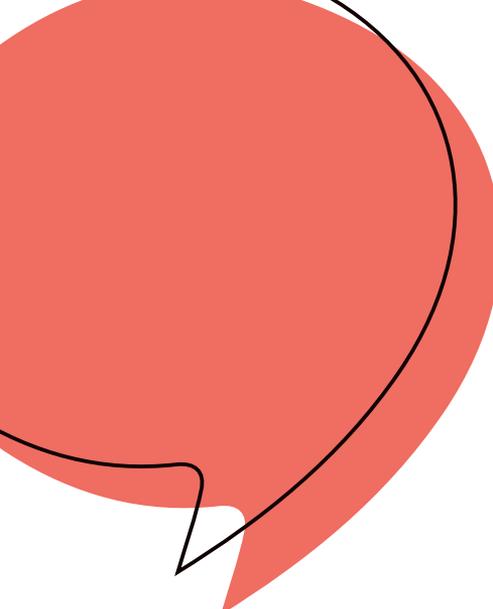
HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. 811 p.

LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. S. (org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2ª ed. Brasília: Ibama, 2002, pp. 159-196.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 13-51.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUfscar, 2012.

SOUZA, S. C.; LOGAREZZI, A. J. M. O exercício da liberdade na ética tradicional ribeirinha pantaneira amparado na dialogicidade e na criticidade: reflexões teóricas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro-São Carlos-Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, pp. 101-116, jul-dez 2018.



# PESQUISA-AÇÃO NA IMPLANTAÇÃO DE UMA HORTA COMUNITÁRIA: DIALOGICIDADE E SUSTEN- TABILIDADE NA PERIFERIA DE GUARULHOS

Simone Omori Honda  
Leandro Luiz Giatti

Trataremos, neste capítulo, de uma experiência de pesquisa-ação acerca da construção de uma horta comunitária no Novo Recreio, periferia de Guarulhos-SP, em que o diálogo serviu como princípio metodológico durante todo o processo. Mas antes, para contextualizar o leitor, faremos uma introdução sobre alguns princípios da pesquisa-ação, e apontaremos algumas características daquilo que foi aplicado na experiência relatada.

## PESQUISA-AÇÃO

Michel Thiollent (2011) define pesquisa-ação como pesquisa social com base empírica, em que pesquisadores e participantes representativos estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, resultando em uma ação ou resolução de um problema coletivo, o qual foi definido conjuntamente. Na concepção de Paulo Freire (2017), esse processo de interação entre saberes de distintas naturezas, a partir de uma relação simétrica e contra-opressora é o que se qualifica com o adjetivo “dialógico”.

A pesquisa-ação está inserida na concepção de uma educação libertadora, que tem o diálogo como ponto de partida, e a participação popular como meio para transformação da realidade local (BALDISSERA, 2001). Ela propõe que haja compartilhamento de saberes e habilidades entre os pesquisadores e os participantes, e, para tal, exige uma comunicação entre iguais (BALDISSERA, 2001; THIOLENT, 2011).

Nessa mesma linha, consideramos a “ciência pós-normal”, que reconhece a incerteza, a complexidade e a qualidade das pesquisas, valorizando o diálogo bem como o conhecimento dos sujeitos envolvidos, o que Funtowicz e Ravetz

(1997) denominam “comunidade ampliada de pares”. As lacunas do conhecimento e da ciência, sobretudo as incertezas, podem ser reconhecidas e consideradas ao se ampliar essa comunidade, que não seja somente a científica, dando voz aos outros saberes. A pesquisa-ação e outras metodologias de pesquisa participativa podem contribuir para que as incertezas na tomada de decisões quanto a problemas complexos se tornem alvo de reflexão entre distintos atores sociais; isso pode contribuir para a participação de múltiplos atores sociais na busca de soluções mais justas, conscientes e adaptativas (GIATTI, 2019).

O Novo Recreio é um bairro periférico da cidade de Guarulhos e apresenta grande vulnerabilidade socioambiental: geografia acidentada, boa parte das moradias está situada em área de risco (figura 1); divide espaço com o Parque Estadual da Cantareira; a taxa de desemprego é alta; possui um sistema de transporte público bastante precário, em que faltam linhas de ônibus, os quais ficam mais restritos em dias de chuva, restringindo a mobilidade dos moradores. Todo esse contexto nos remete à ideia de exílio da periferia, retratada por Santos (2009) e Maricato (2000).

Figura 1 - Vista do bairro Novo Recreio, Guarulhos

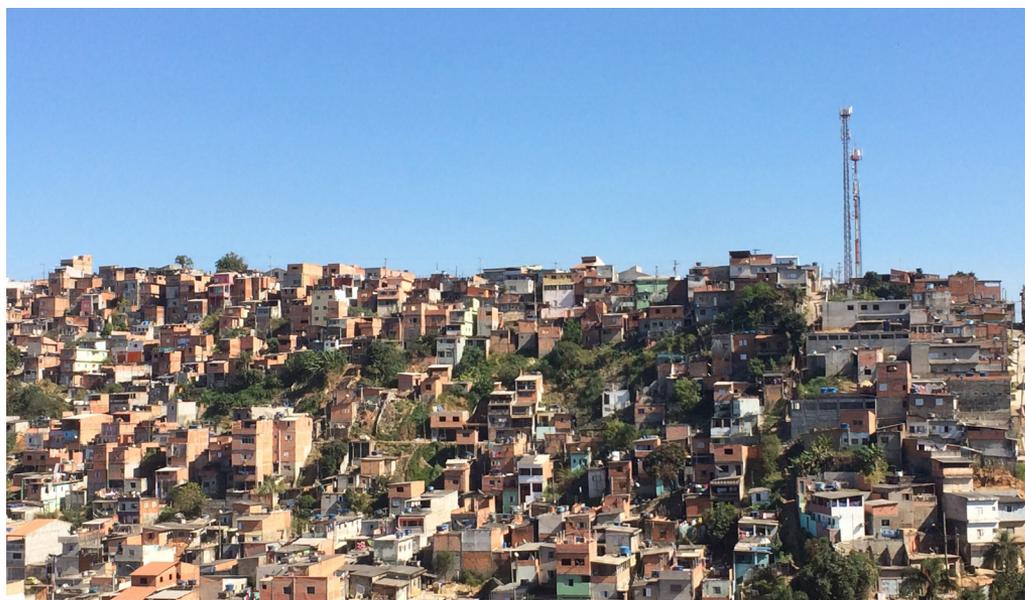


Foto: Simone Omori.

Não obstante as pessoas estarem “exiladas”, a entrada de produtos e serviços no bairro também se torna limitada, o que significa que o acesso a alimentos

frescos nas áreas periféricas também é limitado. Giatti et al. (2019), em estudo sobre as condições de sustentabilidade e saúde em Novo Recreio, identificaram a questão da obtenção de alimentos frescos e saudáveis numa relação significativa com as condições de isolamento do bairro e no balanço da escassez de outros recursos fundamentais, como água e energia. Com isso, identificou-se que uma determinada produção local de alimentos poderia possibilitar uma sinergia na busca por melhor qualidade de vida e inclusão social.

Dito isto, vamos à pesquisa em si.

### **A PESQUISA-AÇÃO NO NOVO RECREIO**

O objetivo principal foi analisar o processo adaptativo da pesquisa-ação na implantação de uma horta em comunidade periférica, estimulando a mobilização social e troca de saberes; e, ainda, a produção de um livro colaborativo, envolvendo pesquisadores e atores sociais da comunidade.

A demanda por uma horta comunitária já existia por parte da Unidade Básica de Saúde (UBS) Novo Recreio, que visava envolver os pacientes e moradores que buscavam alternativas terapêuticas e saudáveis; porém, devido à falta de espaço físico na Unidade, a gerente da UBS iniciou uma conversa com a coordenadora pedagógica da Escola local, Escola de Primeiro Grau (EPG) Nazira Abbud Zanardi, sobre uma possível parceria. Esse plano foi posto em prática a partir da proposta desta pesquisa. Essa frente de ações de pesquisa e intervenção foi incorporada ao projeto temático de pesquisa denominado ResNexus, financiado pela FAPESP, em cooperação internacional com Reino Unido e Holanda. Todo o conjunto de ações de pesquisa foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, parecer nº 2.015.104, e seguiu todos os rigores metodológicos e princípios éticos vigentes.

O primeiro encontro na comunidade ocorreu na escola local e contou com a participação de 19 pessoas, sendo 8 moradores do bairro, 5 funcionários da escola e 6 funcionários da UBS Novo Recreio (figura 2). Durante a apresentação pessoal, observaram-se alguns pontos comuns: a maioria já possuía algum tipo de cultivo em casa, apesar do pouco espaço para plantio; vontade de aprender coisas novas; problemas com insetos e pragas, dentre outros.

Embora se percebesse grande entusiasmo entre as pessoas, havia também certa desconfiança quanto à efetiva implantação da horta comunitária, dada a dificuldade de engajamento e comprometimento da população em geral. Foi notória a ansiedade dos presentes por tornar a horta comunitária uma realidade: uma das senhoras chegou de botas de borracha, por pensar que a horta seria colocada em prática já no primeiro encontro.

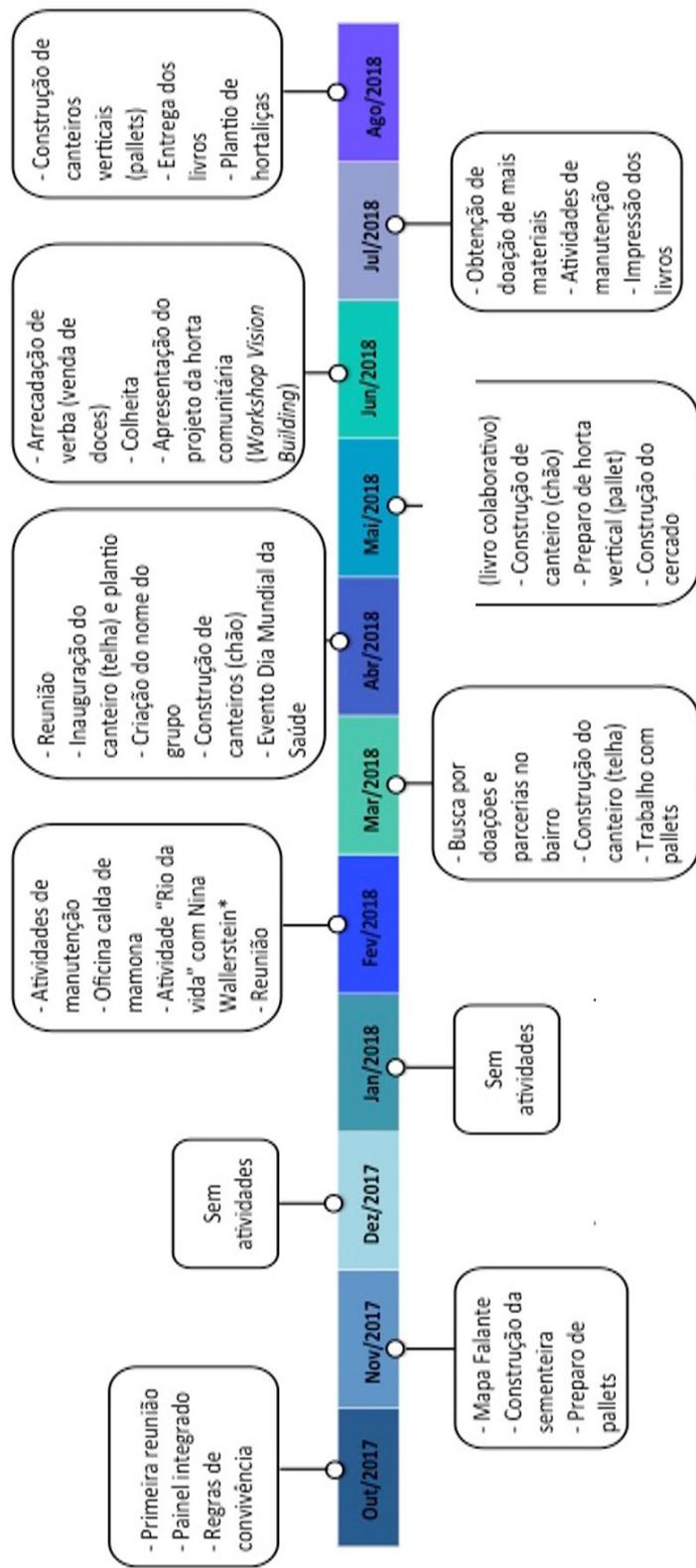
Figura 2 - Primeiro encontro



Foto: Simone Omori.

A seguir, apresentamos uma linha do tempo que resume as atividades e os acontecimentos entre a formação e a consolidação do grupo de horta comunitária, mais tarde denominado “Germinando o futuro”:

Figura 3 - Linha do tempo



\* Nina Wallerstein é pesquisadora e professora de saúde pública da Universidade do Novo México, possui ampla experiência em pesquisa participativa (Community-Based Participatory Research) e é referência internacional. Em sua temporada no Brasil, como professora visitante na Faculdade de Saúde Pública-USP, visitou algumas o bairro Novo Recreio e o grupo de horta comunitária, envolvendo-se em atividades de campo e na aplicação de instrumentos participativos com os sujeitos envolvidos no projeto

Durante o processo de planejamento das ações, bem como para entender os anseios dos participantes, foram utilizados alguns instrumentos participativos, como painel integrado, mapa-falante, jornal comunitário e observação participante, além das conversas e encontros contínuos (OMORI-HONDA, 2018; TOLEDO; GIATTI, 2014). A aplicação do painel integrado, por exemplo, levou a uma convergência de interesses: construção do grupo de horta comunitária, que, por sua vez, se tornaria um espaço de terapia e acesso a alimentos saudáveis.

Sendo esta uma das primeiras aplicações de instrumental participativo junto aos atores, foi possível encontrar indícios da motivação dos participantes da pesquisa, como evidencia o trecho a seguir: “Esperamos que germine e frutifique, havendo envolvimento da população através do empenho e compromisso dos envolvidos para que não seja apenas uma ideia, mas sim uma realização”.

O uso desses instrumentos e os encontros proporcionaram momentos para que o diálogo acontecesse. Assim como na educação popular de Paulo Freire (2017), nesta pesquisa-ação, almejou-se uma relação de horizontalidade, garantindo que os sujeitos se sentissem parte do processo de construção da horta comunitária, valorizando-se o conhecimento, vivências e histórias que cada um trazia.

No entanto, fazendo alusão ao que Paulo Freire nomeou de educação bancária, percebeu-se, principalmente no início da pesquisa-ação, que a maioria dos sujeitos aguardava pela iniciativa dos pesquisadores para promover os encontros do grupo e para resolver alguns empecilhos. Como retratado por Pacheco Júnior e Pacheco (2009), a inexistência de um diálogo verdadeiro fomenta a condição de submissão diante de algo que já está determinado, contribuindo, como afirmava Paulo Freire (2017), para ser menos, negando aos sujeitos a necessidade de realizar suas potencialidades.

Essa condição antidialógica era exatamente o contrário do que se objetivava nessa pesquisa-ação, e, portanto, precisava ser modificada. Em adição, observou-se outras situações que levaram à desmotivação por parte de alguns sujeitos, como: a demora de obtenção de materiais; o não cumprimento de alguns combinados; o meio de comunicação estabelecido (aplicativo de conversas WhatsApp) passou a ser utilizado de forma inapropriada, ou seja, menos como meio de troca e sugestões de melhorias, e mais como veículo de queixas e intrigas.

A partir desse cenário, percebeu-se a necessidade de reunir o grupo para conversar e pensar coletivamente, criar uma oportunidade de diálogo acerca dos desentendimentos e de quais estratégias poderiam ser adotadas para transpor tais problemas. Assim, incorporou-se ao processo elementos de uma retroalimentação (feedback) a partir de anseios, características e problemas identificados localmente. Esse processo de retroalimentação deve ser considerado fundamental, e sua aplicação no processo de adaptação da pesquisa pode constar como algo a legiti-

mar a dialogicidade.

Em processo dialógico de pesquisa participativa, Toledo e Giatti (2014) citam duas categorias em termos de retroalimentação: feedback direto/imediato e o feedback indireto/não imediato. A primeira encoraja a participação dos sujeitos em tempo real, apresentando evidências de como os resultados da pesquisa contribuem para as adaptações metodológicas. A segunda categoria incentiva a participação dos sujeitos em um momento posterior, quando são capazes de preencher lacunas identificadas durante o processo contínuo de pesquisa e de intervenção. Aplicando essa classificação à pesquisa do Novo Recreio, dentro o processo de interação e aplicação de instrumentos participativos na implementação da horta, identificamos alguns feedbacks diretos/imediatos.

Exemplificando quanto a situações nesse sentido, um ‘feedback’ direto pode ocorrer na realização de uma oficina, como por meio de um mapa falante, em que os sujeitos da pesquisa expressam suas ideias e, juntamente com os pesquisadores, corroboram um entendimento colaborativo de determinado problema. Essa situação fomenta imediata reflexão e redirecionamento do procedimento metodológico com base na colaboração entre os atores envolvidos. Quanto à relação não imediata com feedbacks, podemos ilustrá-la no contexto em que os sujeitos demandam uma resposta que não pode ser respondida prontamente, por exemplo, diante da necessidade de análises laboratoriais de qualidade de água. Caso possível, digamos que os pesquisadores consigam viabilizar envio de amostras, em encontro posterior com os sujeitos, os resultados trarão o feedback desejado, fortalecendo confiança e reciprocidade, mas também demonstrando vias de adaptabilidade do processo participativo.

Sendo assim, foi possível identificar uma série de desafios, a partir dos feedbacks diretos: falta de rega durante a semana por parte da escola; problemas quanto ao acesso às ferramentas da horta durante o final de semana; desconhecimento de alguns funcionários da escola quanto às atividades do grupo da horta; falta de uma devolutiva por parte da escola quanto ao dinheiro arrecadado; falta de comunicação e de confiança entre os integrantes, de modo que as pessoas agiam e reagiam na defensiva. O grupo ainda não se via como grupo, mas como partes separadas: a escola, a comunidade, a UBS e a USP.

Abaixo alguns relatos exemplificam o que foi exposto acima:

“Uma pessoa da escola afirmou não ter tempo para regar, nem 2 minutos! O RH da UBS é bem inferior ao RH da escola, mas a gente consegue separar um tempo para participar das atividades da horta”.

“Achei que os áudios que enviaram no WhatsApp foram antiéticos” (se referindo à falta de comprometimento por parte da escola).

“Não acho que se trata de ser antiético, acho que foi mais como um desabafo...”.

“Tem gente que só aparece na horta quando o pessoal da USP vem”.

“O combinado não acontece, e há problemas de comunicação”.

“Precisamos colocar os pingos nos “is””.

A partir do diálogo, foi possível esclarecer e tomar providências ainda durante as reuniões. A coordenadora pedagógica da escola explicou a dinâmica da escola, e afirmou que comunicaria a todos os funcionários da escola sobre as atividades do grupo da horta. Em relação à rega, esclareceu-se ser feita pelas manhãs bem cedo, e, devido às altas temperaturas do período quente, quando o grupo chegava, as plantas aparentavam estar murchas. Decidiu-se ainda que um dos regadores ficaria na escola, e o outro ficaria com uma das moradoras do bairro, para o uso durante os finais de semana. Outro esclarecimento foi referente ao dinheiro arrecadado com o bazar<sup>1</sup>, que resultou em R\$160,00, e as coordenadoras pedagógicas afirmaram estar pesquisando preços de telhas e profissional para a construção da base do canteiro. O grupo então discutiu alternativas para buscar um parceiro do bairro que pudesse executar esse serviço.

Para a melhoria da comunicação, acordou-se que o uso do aplicativo de comunicação WhatsApp deveria ser feito de forma mais eficiente, sendo uma ferramenta para informação (p.ex.: chegada de materiais na escola, valor arrecadado com bazar, falta de recursos e necessidade de aquisição, ideias para os próximos encontros, etc.) e troca de experiências. Sugeriu-se a realização de breve reunião no início de cada encontro a fim de delinear em conjunto as atividades a serem executadas no dia, bem como para expressar anseios, ideias, planos. E propôs-se ainda a realização de cafés comunitários periódicos, com o objetivo de celebrar as conquistas, criar oportunidade de convívio, fortalecendo laços, engajamento e confiança.

Outro momento em que o diálogo esteve bastante presente foi durante a aplicação do instrumento participativo “jornal comunitário” (Figura 4) para elaboração do livro colaborativo<sup>2</sup>. Os pesquisadores elaboraram e aplicaram algumas perguntas norteadoras, como: “O que esse grupo precisa ter para que eu me envolva 100% com ele?”; “Como vocês avaliam o processo de implementação da

---

1 - Frequentemente, a escola promove bazares a fim de captar recursos para ações ou atividades de interesse comunitário. Os objetos provêm de doações e são vendidos a valores simbólicos; e o Conselho escolar é quem define a realização e a finalidade do bazar.

2 - Título do livro: “Horta na comunidade: participação social e técnicas de cultivo”. A versão eletrônica está disponível em <http://colecoes.sibi.usp.br/fsp/items/show/3318>.

horta comunitária?”; “O que fazer para que o grupo tenha continuidade?”; dentre outras.

Foram ressaltados: a falta de humildade de técnicos da Prefeitura que participaram da construção dos canteiros em telha e desconsideraram o saber popular; bem como a necessidade de mais atividades práticas e menos teoria; o fato de a escola sediar a horta não agradava a maioria, devido à distância, à declividade do terreno, e principalmente pela falta de acolhimento.

Figura 4 - Atividade de jornal comunitário para elaboração do livro colaborativo

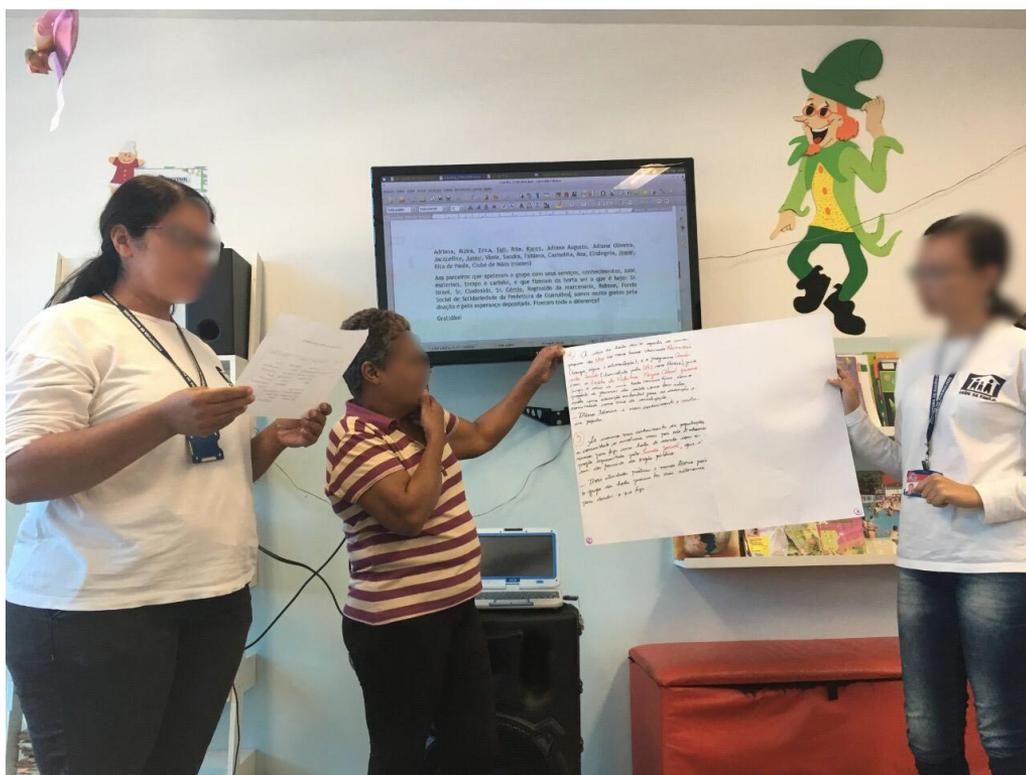


Foto: Simone Omori

As devolutivas dessa atividade representam bem a dialogicidade freiriana, uma vez que o grupo apontou a valorização do conhecimento popular, a autonomia, o acolhimento, a escuta ativa e o diálogo como elementos fundamentais para que o grupo de horta tivesse continuidade e pudesse ser mais.

Ademais, as parcerias estabelecidas com comércio local, moradores, órgãos da Prefeitura, a demonstração de proatividade para captar recursos financeiros, os feedbacks, os encontros realizados, a participação em eventos locais e interna-

cionais, e a divulgação do projeto, podem ser indicadores do fortalecimento dos sujeitos enquanto grupo, aumentando a autoestima e promovendo o seu empoderamento.

A primeira colheita aconteceu em junho, e o grupo havia convidado todos os parceiros para compartilharem desse momento, contudo, somente o proprietário do depósito local e sua esposa puderam participar. Então, separou-se um pé de alface para cada parceiro, que foi entregue posteriormente. Algumas turmas da escola também participaram da colheita, e foi evidente a animação de todos, pois, tendo em vista as dificuldades enfrentadas, a colheita representou uma conquista, uma prova de que é possível tornar realidade um desejo comum quando todos se empenham à causa.

Figura 5 - Primeira colheita



Foto: Simone Omori

Por fim, a narrativa a seguir resume a trajetória desta pesquisa-ação, que foi concluída com a concretização da horta, criação do grupo “Germinando o futuro”, confecção de um livro colaborativo e muito aprendizado.

O grupo foi vencendo obstáculos... o plantio, todo o processo foi um desafio e muito aprendizado. O saber popular, as parcerias, o aprender com o outro é muito importante! A gente não pode desistir do projeto, mesmo com obstáculos. Aprender e não desistir!

Citando Pacheco Júnior e Pacheco (2009, p. 106), “se não há diálogo, não há transformação autêntica”. O diálogo se fez presente durante a pesquisa, ora mais frequente, ora menos, mas o que se percebeu foi sua importância vital para o convívio e a continuidade do grupo e suas atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na ciência pós-normal ainda se distinguem leigos e especialistas com base no conhecimento e na ocupação profissional, porém, como os especialistas não sabem todas as respostas e soluções para questões complexas, os leigos conquistam espaço nos diálogos. Esses novos participantes que compõem a comunidade ampliada de pares, são essenciais para a transferência de habilidades e para a garantia da qualidade dos resultados (FUNTOWICZ; RAVETZ, 1997).

No Novo Recreio, por exemplo, os sujeitos trouxeram aspectos da cultura e realidade locais que contribuíram para elucidar estratégias de abordagem: escutar ativamente, conduzir atividades práticas (“mais mão na massa” como disseram), facilitar diálogos claros, ouvir, respeitar e, principalmente, aplicar o conhecimento popular foram aprendizados obtidos com essa comunidade ampliada de pares. Assim, os saberes dos sujeitos foram valorizados em comparação, por exemplo, com saberes dos técnicos da prefeitura, que tendencialmente seriam hegemônicos. Mas além disso, os saberes locais se constituíram como indispensáveis para a legitimidade do diálogo, da participação e da implementação do projeto da horta como uma atividade colaborativa entre instituições e comunidade.

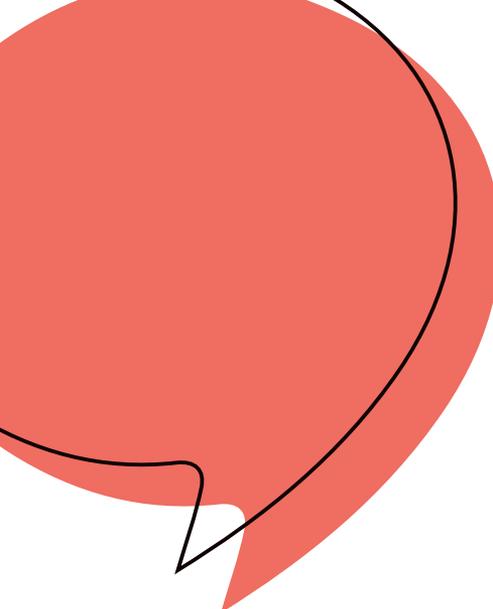
Na concepção de educação popular de Paulo Freire, a metodologia fundamentada no diálogo é bem recebida pelos educandos, porque relaciona o saber construído às suas próprias histórias de vida e experiências, atribuindo assim maior significado à aprendizagem (FREIRE, 2017). Isso igualmente se aplica a esta pesquisa-ação, em que a horta somente ganhou sentido quando houve respeito ao saber do outro, e a partir do diálogo todos puderam aprender.

Os sujeitos trocavam experiências, mudas de plantas, receitas de caldas e técnicas contra pragas, e compartilhavam seus conhecimentos durante os encontros, quando na construção de canteiros e escolha da espécie de acordo com o tipo de canteiro, tudo baseado nas experiências que tiveram em suas vidas e observações pessoais. O diálogo foi, como mencionado, o eixo condutor do processo, mediado

pelos pesquisadores dentro de uma abordagem de pesquisa-ação, que naturalmente se constituiu de maneira cíclica, adaptativa e sensível às questões relevantes compartilhadas pelos sujeitos da comunidade.

## REFERÊNCIAS

- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em debate*, v. 7, n. 2, pp. 5-25, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 64a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FUNTOWICZ, S.; RAVETZ, J. Ciências pós-normal e comunidades ampliadas de pares face aos desafios ambientais. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 4, n. 2, pp. 219-230, 1997.
- GIATTI, L. L. *Participatory research in the Post-normal age*. 1. ed. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2019, 135p.
- GIATTI, L. L. et al. Nexus of exclusion and challenges for sustainability and health in an urban periphery in Brazil. *Cadernos de saúde pública*, v. 35, n. 7, pp. 1-12, 2019.
- MARICATO, E. Urbanismo na periferia do mundo globalizado – metrópoles brasileiras. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 4, pp. 21-33, 2000.
- OMORI-HONDA, S. L. *Pesquisa-ação na implantação de horta comunitária: empoderamento e sustentabilidade na periferia de Guarulhos*. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Saúde e Sustentabilidade) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- PACHECO JÚNIOR, I.; PACHECO, S. Dialogicidade em Paulo Freire. In: ASSUMPÇÃO, R. (Org.). *Educação popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009.
- SANTOS, M. *Metrópoles Corporativas Fragmentadas: o caso de São Paulo*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. Ed. Cortez: São Paulo, 2011.
- TOLEDO, R. F.; GIATTI, L. L. Challenges to participation in action research. *Health Promotion International*, v. 30, n. 1, pp. 162–173, 2014.



# A APRENDIZAGEM SOCIAL COMO PRÁTICA DIALÓGICA: O CASO DA RECUPERAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DO ARROIO TAQUARA, EM PORTO ALEGRE\*

Daniele Tubino Pante de Souza

Pedro Roberto Jacobi

Arjen E. J. Wals

A aprendizagem social (AS) é uma abordagem relacional. Estrutura-se a partir da interação dialógica entre múltiplos atores (SELBY, 2007) e pode estar voltada à promoção de mudanças nos sistemas socioambientais, nos grupos envolvidos e/ou em cada participante que integra o processo (RODELA, 2011). A construção de diálogo preconizada pela AS solicita que os atores envolvidos possam e queiram comunicar-se como iguais, em um processo de conversação aberta que acolhe a diversidade de visões e observa a divergência e o conflito — quando adequadamente manejados — como forças propulsoras da aprendizagem (WALS; BAWDEN, 2000).

De acordo com Bohm (2005), um processo dialógico efetivo deve estar comprometido com a manifestação dos conteúdos subjacentes da conversação, que estão no “plano tácito”; esses devem ser dialogados, e não discutidos, abertamente pelo grupo para que a interação seja significativa, produtiva e transformadora. A diferença entre “discussão” e “diálogo” proposta por Bohm (2005) esclarece os objetivos de uma interação dialógica:

[...] A discussão é quase como um jogo de pingue-pongue, em que as pessoas estão ‘raqueteando’ as ideias para lá e para cá e o objetivo do jogo é ganhar ou somar pontos para cada participante. É possível que você aproveite as ideias dos outros para nelas basear as suas — você pode concordar com um e discordar de outros —, mas o ponto fundamental é ganhar o jogo. Esse é com frequência, o caso das discussões.

(\*) Este capítulo é derivado em parte de um artigo publicado na revista Local Environment, em 20 de janeiro de 2020, copyright Taylor and Francis, disponível online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13549839.2020.1714569>.

Num diálogo, contudo, ninguém tenta vencer. Se alguém ganha todos ganham. Há um espírito diferente. Não há tentativas de ganhar pontos ou de fazer prevalecer visões de mundo individuais. Em lugar disso, sempre que algum erro é descoberto por alguém, todo mundo ganha. [...] O diálogo é mais uma participação, na qual não jogamos uns contra os outros, mas com cada um deles. No diálogo todos vencem (BOHM, 2005, p. 34).

O objetivo deste capítulo é, portanto, o de refletir sobre os processos dialógicos promovidos por uma experiência de AS observada em uma iniciativa para a recuperação socioambiental de um córrego degradado na cidade de Porto Alegre. Nesse contexto, foi investigada a ação de um grupo local, denominado “Grupo de Trabalho da Bacia do Arroio Taquara”, o GT. Esse grupo, constituído por membros da comunidade local, técnicos de setores do poder público, além de professores e alunos de instituições de ensino e da universidade pública local, foi criado em 2015 com o objetivo de buscar soluções e desenvolver ações para recuperação socioambiental desse manancial hídrico e da área compreendida por sua bacia.

### **APRENDIZAGEM SOCIAL, DIÁLOGO E RECUPERAÇÃO DE CURSOS D'ÁGUA EM ÁREAS DE VULNERABILIDADE SOCIO-AMBIENTAL**

O tema da recuperação de cursos d'água em áreas urbanas demanda a articulação de diversos atores sociais em uma visão complexa e multidisciplinar que deve observar os mananciais hídricos como sistemas socioambientais que relacionam muitos aspectos, como ecologia, abastecimento de água, recuperação paisagística, memória de comunidades, entre outros (SILVA-SÁNCHEZ; JACOBI, 2012). O desenvolvimento de respostas técnica e socialmente adequadas para essa problemática solicita, portanto, a criação de espaços de participação ativa e de processos colaborativos que possibilitem a reflexão crítica, individual e coletiva, sobre os temas envolvidos; o reconhecimento, a explicitação e a resolução de conflitos; e também a troca e o aprofundamento de conhecimentos entre os atores envolvidos (JACOBI, 2013).

Por esse ângulo, processos dialógicos e de aprendizagem, práticas colaborativas e integração de conhecimentos e de setores sociais dissociados, são aspectos necessários para a geração de transformações na direção de práticas e valores mais sustentáveis que promovam a mudança de realidades locais (LOTZ-SISITKA et al., 2015) como as representadas pelos casos de recuperação de cursos d'água urbanos. Nesse âmbito, a AS apresenta-se como importante referencial teórico para pensar a estruturação e a dinâmica de processos nessa direção.

A AS para a sustentabilidade coloca a necessidade de desafiar os modelos men-

tais que levaram as sociedades ao desenvolvimento insustentável “questionando e refletindo sobre nossas ações e desenvolvendo uma compreensão aprofundada de nossas disposições sociais para que possamos repensar e redesenhar nossas atividades” (TILBURY, 2009, p. 118). As práticas da AS enfatizam a relação dinâmica existente entre os indivíduos e entre os indivíduos e o ambiente, reconhecendo a influência recíproca e a transformação mútua resultante dessas interações (SOUZA; WALS; JACOBI, 2019; MURO; JEFFREY, 2008; RÖLING, 2002). Ela pode ser caracterizada como uma aprendizagem experiencial, direcionada à solução de problemas reais em contextos específicos, a qual acontece em grupos que operam em circunstâncias novas, incertas e imprevisíveis (WILDEMEERSCH, 2009).

Os processos de AS desenvolvem-se a partir da interação dialógica. Um ambiente dialógico compreende condições favoráveis para que os diferentes participantes de um grupo questionem e analisem criticamente os conceitos e pressupostos que embasam suas decisões (LOEBER et al., 2007). A manutenção de práticas dialógicas simétricas entre os participantes depende de uma atmosfera de confiança e do comprometimento entre os envolvidos, de modo que seja estimulada a exposição das visões individuais em um espaço de comunicação aberta (SCHUSLER; DECKER; PFEFFER, 2003). Um grupo heterogêneo que experiencia um processo de AS no qual a comunicação permite a expressão e o reconhecimento de diversas perspectivas pode aprender com e a partir das ideias e valores divergentes de cada participante e é mais capaz de gerar novos conhecimentos quando integra essa pluralidade de visões (LOEBER et al., 2009).

A partir de uma extensa revisão de literatura, Muro e Jeffrey (2008) indicam condições que facilitam as práticas orientadas para a AS. Entre elas estão: a facilitação direcionada; o trabalho em pequenos grupos; uma atmosfera igualitária; reuniões frequentes; a comunicação aberta; a integração de visões diversas; e a existência de múltiplas fontes de conhecimento. As práticas de AS podem contribuir, por conseguinte, para: a construção de confiança mútua em um grupo; o entendimento comum sobre as questões em foco; a promoção de ações coletivas; a geração de um ambiente co-criativo; o desenvolvimento de habilidades sociais e técnicas e mudanças na cognição e nas atitudes dos participantes.

Por fim, cabe ressaltar que o engajamento de grupos e de comunidades em projetos colaborativos — como no caso do grupo criado para conduzir ações para a recuperação socioambiental do Arroio Taquara — constituem uma oportunidade para o desencadeamento da AS. Nesse contexto, os processos dialógicos fomentados pela AS visam criar condições para a troca e integração de conhecimento técnico e local, para o desenvolvimento de objetivos compartilhados e de ações coletivas e para a co-criação de soluções para a sustentabilidade.

## O CASO DO ARROIO DO TAQUARA

O Arroio Taquara é um dos principais cursos d'água do bairro Lomba do Pinheiro, localizado na cidade de Porto Alegre. Ele estende-se por uma área com intensa urbanização informal e atualmente encontra-se em amplo estado de degradação ambiental (Figura 1). O caso do Arroio Taquara representa um problema premente em grande número de cidades brasileiras: a ampla degradação ambiental e contaminação de cursos d'água urbanos geradas pela ocupação irregular de margens, supressão de mata ciliar e disposição direta de esgotos cloacais e resíduos sólidos nos corpos hídricos (TUCCI, 2005; ANA, 2018). Essas situações normalmente configuram um quadro típico de vulnerabilidade socioambiental que inclui pobreza, condições de habitação precária, exposição das populações a riscos - como deslizamentos e enchentes - e geração de zonas suscetíveis à proliferação de doenças (MARICATO, 2000; JACOBI, 2019).

Nesse contexto, no ano de 2015, membros da comunidade local da Lomba do Pinheiro, técnicos de setores do poder público e professores e alunos de instituições de ensino locais criaram o “Grupo de Trabalho da Bacia do Arroio Taquara” (GT), com o objetivo de buscar soluções e desenvolver ações participativas e colaborativas para recuperação socioambiental desse manancial hídrico e da área compreendida por sua bacia.

Esta iniciativa foi o tema de uma pesquisa participativa realizada pela autora principal deste capítulo. O objetivo da investigação foi o de entender como os processos de aprendizagem social podem contribuir para a promoção de práticas de sustentabilidade em comunidades urbanas em áreas de vulnerabilidade socioecológica. Foram realizadas entrevistas individuais e em grupo com um número limitado de participantes do GT, os quais foram selecionados de acordo com o seu papel no movimento local. Este grupo de participantes foi composto por 11 pessoas (cinco moradores, cinco técnicos e um representante de uma instituição de ensino), membros regulares do GT, que participaram em todas (ou quase todas) as reuniões do grupo e desempenharam papéis-chave nas ações implementadas no local, bem como na promoção de conexões com outros colaboradores. No entanto, cabe salientar que a iniciativa incluiu vários participantes que desempenharam papéis essenciais ao longo de todo o processo.

Figura 1 – Situações de risco e despejo de efluentes e resíduos sólidos no Arroio Taquara

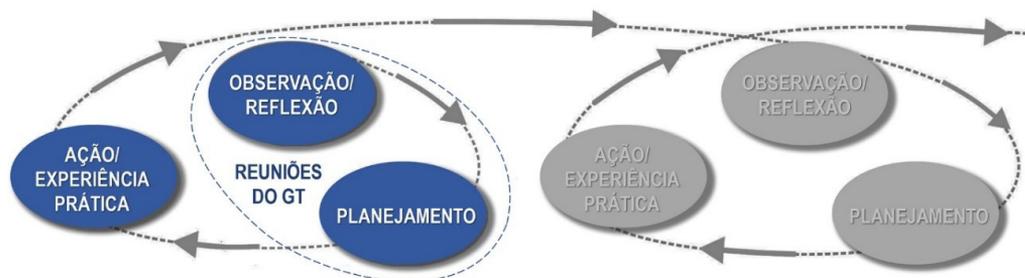


Fonte: (1) GT da Bacia do Arroio Taquara, 2018; (2) autora, 2017.

## APRENDIZAGEM SOCIAL E DIÁLOGO NO GT DA BACIA DO ARROIO TAQUARA

Os membros entrevistados do GT reconheceram experienciar um processo de AS a partir das interações do grupo. Os entrevistados identificaram a diversidade de visões presentes no grupo e a troca de conhecimento facilitada pelas interações dialógicas como fatores que desencadearam e apoiaram uma aprendizagem coletiva. A periodicidade das reuniões (quinzenais ou mensais) com um pequeno número de participantes (8 a 15), e a existência de uma facilitação ativa (em geral realizada por uma integrante do grupo, técnica da Secretaria Municipal de Saúde), também caracterizaram condições favoráveis para o desencadeamento de processos dialógicos de AS no grupo. Ademais, observou-se a adoção, espontânea, de uma abordagem prático-reflexiva para tratar as questões locais. A Figura 2 representa os ciclos iterativos de observação e reflexão crítica do GT sobre as experiências práticas realizadas no território. Tal abordagem possibilitou um entendimento mais aprofundado da problemática local e impulsionou o planejamento contínuo de ações na comunidade. Nesse sentido, evidenciou-se uma aprendizagem de caráter claramente experiencial (KOLB, 1984); as experiências práticas, segundo os entrevistados, constituíram a base para reflexões críticas sobre “como agir” e conduzir a iniciativa no território.

Figura 2 – Ciclos iterativos de aprendizagem do GT



Fonte: SOUZA, 2019.

Todos os entrevistados afirmaram perceber uma atmosfera igualitária nas interações entre os membros do GT. Cabe ressaltar que tal condição não se apresenta necessariamente como óbvia entre pessoas pertencentes a diferentes segmentos sociais, em um contexto complexo como o brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais (SOUZA, 2006). Esses fatores poderiam, nesse sentido, dificultar a criação de uma atmosfera igualitária e de confiança mútua entre os participantes, aspectos facilitadores de um processos de AS. No entanto, os membros do GT relataram que o fator confiança foi crucial para gerar um processo dialógico e para a coesão do grupo, dissolvendo possíveis fronteiras que poderiam existir em virtude de assimetrias sociais (RIST, 2006). Os participantes membros da comunidade também relataram que a atmosfera igualitária e o respeito percebido pelo conhecimento popular local contribuíram para o seu empoderamento e encorajamento para perseguir os objetivos da iniciativa, como manifestou uma moradora participante do grupo:

Quando vem uma pessoa com curso superior e que desrespeita a nossa sabedoria popular, o que já aconteceu [...] a gente se chateia muito. E muitas lideranças se afastaram [de iniciativas] por essa questão de ter um outro olhar em cima dessas pessoas por não ter um curso superior, mas que estão fazendo o seu trabalho. O clima igualitário estimula as pessoas que estão fazendo alguma coisa quando é olhado de igual para igual, estímulo pelo respeito. Eu vejo isso no GT, os que participam respeitam muito os que participam da comunidade, a fala de cada um é muito ouvida e muito respeitada.

Esse resultado reflete a importância do capital social<sup>1</sup> em facilitar e fomentar a

1 - Adotamos aqui a conceituação de capital social proposta por Jacobi e Monteiro (2007, p. 52), a qual “refere-se à habilidade que os atores desenvolvem em garantir benefícios através de associação em redes de relações sociais ou outras estruturas sociais”.

cooperação entre grupos marginalizados — tipicamente não reconhecidos e não legitimados em seu conhecimento — e setores do poder institucionalizado (PUTNAM, 1995). Um clima social positivo aumenta o potencial de práticas dialógicas de AS (FIEN; SKOIEN, 2002).

A comunicação aberta entre os membros do grupo também foi atribuída à confiança mútua e à escuta atenta observada nas reuniões do GT. O respeito entre os participantes, a coesão e o sentimento de pertencimento ao grupo também foram fatores associados ao aumento da expressão individual e à troca de conhecimento entre os participantes, mesmo nos casos de discordância entre ideias. Esse resultado mostra-se consistente com pesquisas de Schusler, Decker e Pfeffer (2003), que demonstraram que tais fatores contribuem para a criação de condições propícias à exploração aprofundada de questões complexas e desafiadoras. A comunicação aberta também foi relacionada à promoção de um ambiente co-criativo; os entrevistados relataram sentir-se confortáveis e confiantes em compartilhar suas ideias em um ambiente percebido como receptivo.

A confiança mútua, por sua vez, foi associada a diversos fatores, como: valores compartilhados; alinhamento de motivações individuais; caráter voluntário e independente da iniciativa; identidade do grupo; senso de pertencimento e existência de laços afetivos entre os entrevistados. Sobre esse ponto, uma técnica do poder público, assistente social, declarou:

*Eu vejo que a questão afetiva e o respeito entre as pessoas levam à confiança mútua, por causa disso você pode expressar uma visão diferente e você não se sente rejeitado por isso, e você não rejeita o outro também. Você pode expor o que você está pensando, sua ideia pode ser bem-vinda ou não, e isso não exclui você do grupo, daquele grupo permanente. A confiança mútua também gera o espírito do grupo, o grupo torna-se uma entidade.*

Em consonância com esses resultados, pesquisa realizada por Rist et al. (2006) em diferentes países sobre processos de AS envolvendo atores locais e externos (técnicos) revelou que as relações de confiança facilitam a integração entre conhecimento técnico e local e contribuem para a coesão entre os participantes em termos cognitivos, sociais, emocionais e éticos.

O entendimento comum dentro do GT sobre as questões locais também foi identificado pelos entrevistados e associado à interação de longa data, à continuidade e à frequência das reuniões e à comunicação aberta. Além disso, um dos entrevistados apontou o papel do GT na equalização das diferentes linguagens — técnicas e populares — coexistentes no grupo, o que viabilizou a troca de conhecimentos, conforme expresso pelo Frei franciscano, morador da comunidade

e participante do GT:

Percebemos nas conversas o quanto o morador está empoderado com essa troca e o quanto o técnico é empoderado por interagir com o morador, mesmo em relação à ‘linguagem da demanda’, que muitas vezes é muito divergente. Nas conversas do GT, todos se familiarizam com as ‘linguagens’ e uma ‘linguagem comum’ é atualizada.

Os membros entrevistados do GT também relataram ter ampliado seus conhecimentos sobre o problema local e adquirido habilidades dialógicas, observadas na crescente qualidade das interações dentro do GT e no engajamento mais eficiente dos membros no diálogo junto à população em situação de maior fragilidade que habita as margens do Arroio Taquara. A fala de um morador participante expressou esse ponto:

Há uma diferença em como eu penso sobre o problema antes e depois do GT. Se eu abordasse uma pessoa, por exemplo, um vizinho, e tentasse explicar para ela que estamos lidando com o arroio de maneira errada, eu não saberia como explicar e essa pessoa não me entenderia. Hoje, posso dar alternativas e explicar.

Em geral, os entrevistados não relataram a existência de obstáculos maiores à AS e à interação dialógica. No entanto, dois participantes destacaram o tempo limitado das reuniões— em média duas horas e 30 minutos — como um fator dificultador ao aprofundamento das discussões. Um dos entrevistados também ressaltou as demandas urgentes impostas por um contexto de vulnerabilidade como um fator que, em geral, consumiu grande quantidade de tempo das reuniões, dificultando debates mais aprofundados. Nas palavras do técnico aposentado participante do GT, que destacou esse ponto:

O ‘dar conta do emergencial’ nos deixa muito limitados em termos de criar inovação. Esse é um desafio desse contexto de vulnerabilidade. A emergência, no entanto, não pode ser deixada de lado. Mas isso dificulta pensar dentro de uma perspectiva mais ampla, de visualizar possibilidades tendo em vista um horizonte de transição para a sustentabilidade. [...] Teria que ter mais tempo para elaborar isso, por isso que a persistência, para nós, é fundamental.

A Figura 3 reúne os principais elementos descritos nesta seção, em que o GT ocupa a posição central em uma espiral reflexiva de configuração híbrida composta por diversos atores, valores e objetivos compartilhados e impulsionada por

processos dialógicos e práticas de AS na busca por melhores condições socioambientais. O diagrama ilustra as conexões entre a comunidade local, as instituições de ensino e os setores do poder público dentro do espaço interativo promovido pelo GT, indicando suas possibilidades e potenciais resultados.

Figura 10 – GT da Bacia do Arroio do Taquara no centro de um processo dialógico de co-aprendizagem para a sustentabilidade



Fonte: SOUZA, 2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações do Grupo de Trabalho da Bacia do Arroio Taquara foram pautadas pelo diálogo entre os múltiplos atores envolvidos, basearam-se na integração entre conhecimento local e técnico e em ações co-criadas voltadas à melhoria da qualidade socioambiental local — preceitos da aprendizagem social. Os resultados sugerem que o diálogo realizado em um clima de confiança mútua — estimulado principalmente pelo reconhecimento de valores compartilhados entre os participantes — foi fundamental para integrar a diversidade de visões e equalizar as diferentes linguagens de um grupo altamente diversificado, facilitando, assim, a integração de conhecimentos e a co-criação de ações. A abordagem prático-refle-

xiva adotada pelo GT foi, também, essencial tanto para aprofundar a compreensão das complexas variáveis em interação no território, quanto para desenvolver e ajustar, ao longo do tempo, as estratégias de ação implementadas pelo grupo.

Apesar de a iniciativa ter produzido poucos resultados em termos de transformações mensuráveis nas condições socioambientais locais — contudo, sem a atuação do grupo a tendência seria de ampliação da degradação do curso d'água —, a avaliação de seus efeitos positivos também deve ser realizada com base nos objetivos de longo prazo e nos processos de aprendizagem propostos, ou seja, em resultados menos tangíveis. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem criado pelo GT, o desenvolvimento das capacidades dialógicas de seus participantes e o estabelecimento de parcerias e articulações entre os atores sociais envolvidos indicaram resultados relevantes obtidos pelo movimento. O GT também demonstrou ser uma forma de organização inovadora para a governança local na medida em que inaugurou caminhos de interação entre comunidade, poder público e instituições de ensino com o objetivo de gerar ações co-criadas e respostas localmente apropriadas a partir de um processo sócio-emancipatório e dialógico.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS (Brasil). *Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil 2018: informe anual*. Brasília: ANA, 2018.

BOHM, D. *On dialogue*. New York: Routledge, 2004.

FIEN, J.; SKOEN, P. “I’m Learning... How You Go about Stirring Things Up - in a Consultative Manner”: Social capital and action competence in two community catchment groups. *Local Environment*, v. 7, n. 3, pp. 269-282, 2002.

JACOBI, P. R.; MONTEIRO, F. Capital Social. In: FERRARO Jr., L.A. (Org.). *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007, cap. 4, pp. 47-58.

JACOBI, P. R. Governança ambiental e práticas participativas. In: JACOBI, P. R. (coord.). *Aprendizagem social e unidades de conservação: aprender juntos para cuidar dos recursos naturais*. São Paulo: IEE/PROCAM, 2013.

JACOBI, P. R. *A expansão urbana desordenada e o risco de uma escassez hídrica*. Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 17 Jun. 2019. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/590062-a-expansao-urbana-desordenada-e-o-risco-de-gerar-uma-escassez-hidrica-entrevista-especial-com-pedro-roberto-jacobi>>. Acesso em: 20 Jun. 2019

KOLB, D. A. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LOEBER, A. et al. The practical value of theory: conceptualising learning in the pursuit of a sustainable development. In: WALS, A.E.J. (Ed.). *Social Learning towards a sustainable*

**world: Principals, Perspectives and Praxis.** The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2007, cap. 3, pp. 83-97.

LOTZ-SISITKA, H.; WALSH, A.; KRONLID, D.; MCGARRY, D. Transformative, Transgressive Social Learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. **Current Opinion in Environmental Sustainability**, n. 80, pp. 73-80, 2015.

MARICATO, E. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. A cidade do pensamento único: desmanchando consensos. In: ARANTES, O. B. F.; VAINER, C.; MARICATO, E. (Org.). **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 121-192.

MURO, M.; JEFFREY, P. A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. **Journal of environmental planning and management**, v. 51, n. 3, pp. 325-344, 2008.

PUTNAM, R. D. Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. **PS: Political Science and Politics**, v. 28, n. 4, pp. 664-683, 1995.

RIST, S. et al. The multidimensionality of social learning processes concerned with sustainable natural resource use in India, Africa and Latin America. **Systemic Practice and Action Research**, v. 19, pp. 219-237, 2006.

RÖLING, N. Beyond the aggregation of individual preferences: moving from multiple to distributed cognition in resource dilemmas. In: LEEUWIS, C.; PYBURN, R. (Ed.). **Wheelerbarrows full of frogs: social learning in rural resource management.** The Netherlands: Koninklijke van Gorcum, 2002, pp. 25-47

RODELA, R. Social learning and natural resource management: the emergence of three research perspectives. **Ecology and Society**, v. 16, n. 4, 2011.

SELBY, D. Reaching into the holomovement: A Bohmian perspective on social learning for sustainability. In: WALSH, A.E.J. (Ed.). **Social Learning towards a sustainable world: Principals, Perspectives and Praxis.** The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2007, cap. 8, pp. 165 – 180.

SCHUSLER, T. M.; DECKER, D. J.; PFEFFER, M. J. Social learning for collaborative natural resource management. **Society & Natural Resources**, v. 16, n. 4, pp. 309-326, 2003.

SILVA- SÁNCHEZ, S.; JACOBI, P. R. Políticas de recuperação de rios urbanos na cidade de São Paulo: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 14, n. 2, pp. 119-132, 2012.

SOUZA, J. A gramática social da desigualdade brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 54, pp. 79-97, 2006.

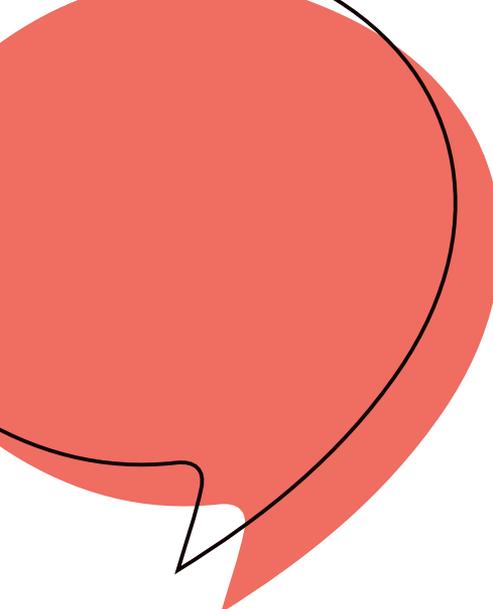
SOUZA, D. T.; WALSH, A. E. J.; JACOBI, P. R. Learning-based transformations towards sustainability: a relational approach based on Humberto Maturana and Paulo Freire. **Environmental Education Research**, v. 25, n. 11, pp. 1605-1619, 2019.

SOUZA, D. T. P. **Caminhos para a transformação de uma realidade local: uma experiência de aprendizagem social para a sustentabilidade na comunidade da Lomba do Pinheiro - o caso do Arroio Taquara.** 2019. 178p. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, 2019.

TUCCI, C. E. **Gestão de águas pluviais urbanas. Programa de Modernização do Setor Saneamento, Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental.** Brasília: Ministério das Cidades, 2005.

WALS, A.; BAWDEN, R. **Integrating sustainability into agricultural education: dealing with complexity, uncertainty and diverging worldviews.** ICA, 2000.

WILDEMEERSCH, D. Social learning revisited: lessons learned from North and South In: WALS, A. E. J. (Ed.). **Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives, and praxis.** Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2009. cap.4, pp. 99 – 116.



# APRENDIZAGEM SOCIAL E DIÁLOGO: EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE POLOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DOIS PARQUES MUNICIPAIS NA CIDADE DE SÃO PAULO\*

Renata Ferraz de Toledo

Tatiana Matuk

Mara Adriana Coradello

Nilton Moraes

O presente capítulo objetiva descrever um percurso metodológico desenvolvido para a criação de Polos de Educação Ambiental em dois parques municipais da cidade de São Paulo, bem como refletir sobre possibilidades desse processo enquanto uma experiência de aprendizagem social, de natureza participativa, capaz de estimular e favorecer o diálogo.

## POLOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O *Projeto de Criação de Polos de Educação Ambiental* foi proposto e desenvolvido pelo Instituto Macuco, uma organização da sociedade civil para atender ao Edital do Fundo Especial de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável - FEMA No 11/2014, especificamente junto aos Parques Municipais Pinheirinho d'Água, situado na subprefeitura Pirituba-Jaraguá, e Benemérito José Brás, situado na subprefeitura da Mooca, no município de São Paulo, SP.

A criação destes Polos de Educação Ambiental teve por objetivos tornar os parques espaços permanentes para articulação de uma rede de ações por território das subprefeituras para realização de encontros e atividades realizadoras e disseminadoras dos conceitos, princípios, objetivos e práticas de educação ambiental (EA).

\* Os(as) autores(as) deste capítulo agradecem ao Fundo Especial de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (FEMA), à Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente (SVMA), da Prefeitura do Município de São Paulo, à Raimunda Monteiro de Souza e à Sonia Joana Jabur Salomão, da Comissão de Acompanhamento Técnico (CAT) e à Elci Pimenta Freire e Tiago Bernardes de Oliveira, do Instituto Macuco.

A comunidade escolar, profissionais da saúde e grupos sociais organizados da região das duas subprefeituras envolvidas no projeto foram considerados participantes diretos das ações propostas. Assim, durante as atividades diagnósticas, de formação teórico-práticas e nas intervenções, desenvolvidas no decorrer de 12 meses, de setembro de 2015 a agosto de 2016, procurou-se capacitar estes atores sociais como agentes multiplicadores das ações dos Polos de Educação Ambiental, na expectativa de também envolver e beneficiar indiretamente, portanto, demais moradores do entorno e usuários dos Parques Municipais Pinheirinho d' Água e Benemérito José Brás.

### **ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A PROMOÇÃO DO DIÁLOGO**

Como abordagem metodológica deste Projeto, optou-se pela Aprendizagem Social (PAHL-WOST; HARE, 2004) por seu caráter participativo, dialógico, reflexivo e voltado para intervenções práticas. Metodologias dessa natureza abrangem um conjunto de práticas de investigação, diagnóstico, planejamento, capacitação, intervenção, etc. (THIOLLENT; TOLEDO, 2012) e fundamentam-se na preocupação de garantir a participação ativa dos grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, com vistas à transformação social, não se tratando, portanto, de uma simples consulta popular ou participação passiva (TOLEDO; JACOBI, 2013).

Assim, a Aprendizagem Social baseia-se no reconhecimento pelos sujeitos e na explicitação de situações de conflito originárias de determinados problemas que estão envolvidos. Na perspectiva do “aprender juntos para fazer juntos”, espera-se contribuir para que os diferentes atores envolvidos possam aprofundar seu conhecimento sobre como ampliar os diálogos, estabelecer laços de confiança e cooperação; administrar e resolver conflitos, buscar soluções conjuntas que sejam técnica e socialmente adequadas (PAHL-WOST; HARE, 2004; JACOBI, 2013).

Considerou-se, portanto, que os princípios da Aprendizagem Social iam ao encontro dos objetivos propostos para a criação destes Polos de EA, uma vez que contemplam o reconhecimento da interdependência dos atores sociais envolvidos; confiança e transparência; autorreflexão crítica sobre objetivos e interesses; desenvolvimento e avaliação crítica das soluções potenciais; tomada de decisão conjunta com base na reciprocidade; e motivação para promover a implementação das decisões (HARMONICOP, 2005). A aprendizagem social, ao valorizar o acesso à informação, a produção compartilhada de conhecimentos, capacitação, motivação e o desenvolvimento de habilidades para participar de processos de negociação (PAHL-WOSTL; HARE, 2004), compartilha princípios importantes da Educação Ambiental.

Para Jacobi (2012),

a criação de espaços de aprendizagem pode representar uma proposta pedagógico-metodológica que considera como contextos de vivência e convivência o cotidiano de uma realidade que se abre ao local e ao planetário. Essas estratégias podem ser entendidas como espaços de convivência e de formação de conhecimentos sobre aprendizagem social na gestão compartilhada e participativa no contexto socioambiental. Estas se configuram como espaços de cooperação, mobilização e participação em processos que ampliam o potencial de instaurar pactos entre os protagonistas locais, desenvolvendo relações de confiança mais solidárias e horizontalizadas (p. 109).

Neste contexto, os(as) autores(as) deste capítulo acreditam que o desenvolvimento de projetos e programas socioeducativos que favoreçam relações dialógicas, reflexão crítica e criem oportunidades interdisciplinares de aprendizagem social ativa, integrando diversos setores da sociedade, como, por exemplo, por meio de um Polo de EA, pode contribuir não apenas para uma melhor compreensão dos dilemas socioambientais da atualidade mas, da mesma maneira, para a tomada de decisões compartilhadas e busca por novas estratégias voltadas ao seu enfrentamento. Isso porque, o diálogo, segundo Bohm (2005), representa um compartilhar de consciência e capacitação para pensar juntos, vislumbrando um caminho para mudar o mundo, inclusive no que diz respeito ao enfrentamento de problemas ambientais.

### **METAS E PERCURSO: “O PARQUE FOI ATÉ O PÚBLICO-ALVO” E “O PÚBLICO-ALVO FOI ATÉ O PARQUE”**

Com a preocupação de favorecer o diálogo entre os diversos atores sociais envolvidos no decorrer deste percurso metodológico, não apenas para a construção de novos conhecimentos, mas também para a ressignificação de valores e o desenvolvimento de habilidades, em um primeiro momento, o “*Parque foi até o público-alvo*”, em seus equipamentos sociais, a fim de desenvolver estratégias de diagnóstico, sensibilização e mobilização. Posteriormente, a partir do reconhecimento das demandas locais e da importância de seu envolvimento neste processo de intervenção socioeducativa, “*o público-alvo foi até o Parque*”, participando de minicursos, oficinas e demais ações propostas e desenvolvidas nos Parques Pinheirinho d’Água e Benemérito José Brás.

A seguir, serão apresentadas as metas propostas para este processo de criação dos *Polos de Educação Ambiental* e as principais técnicas/estratégias desenvolvidas no decorrer deste percurso, para alcance de cada uma delas. Ressalta-se

que as técnicas/estratégias ou estímulos foram os mesmos em ambos os Parques, propiciando, evidentemente, diálogos diferentes a partir de suas especificidades, influenciando na cronologia e adequações das ações, nos temas dos minicursos e nos resultados, como se espera de um processo participativo.

**Meta 1 - Promover o reconhecimento, por parte da população do entorno do Parque, de seus principais problemas socioambientais, interesses e anseios**

Para o alcance desta primeira meta, optou-se pela construção de *Biomapas e Mapas-falantes*, consideradas técnicas participativas de diagnóstico, planejamento e gestão. São desenvolvidas por meio de representação gráfica das condições socioambientais de determinada localidade, construída a partir da “leitura” que os participantes têm do local onde vivem (ou trabalham, estudam, atuam) combinando, portanto, saberes tradicionais e conhecimentos e informações técnicas. Possibilitam a identificação de problemas, demandas e anseios, além de orientar a busca de soluções e alternativas a partir da construção de nexos causais e compartilhamento de responsabilidades (TOLEDO; GIATTI, 2015).

Num primeiro momento, foi proposta a construção de *Biomapas* orientando os participantes para que, divididos em pequenos grupos, identificassem em mapas previamente impressos, os diferentes trajetos percorridos por eles nas áreas próximas ao Parque, reconhecendo equipamentos e serviços públicos disponíveis; espaços de lazer; recursos hídricos; áreas de risco e de degradação socioambiental; entre outros aspectos de interesse, seguindo-se a uma reflexão crítica sobre aquela realidade, sempre com vistas a sua transformação (BRASIL, 2009).

**Figuras 1 e 2 - Encontros de produção de Biomapas e Mapas-Falantes**



Fonte: próprios autores.

Já nos encontros realizados no segundo mês do Projeto, foi proposta a construção de *Mapas-falantes* (TOLEDO; GIATTI, 2014). Nestes, os participantes, também divididos em pequenos grupos, foram orientados a representar diretamente, em uma folha de *flipchart*, problemas socioambientais e de saúde identificados na

própria área do Parque e no seu entorno, bem como interesses e demandas específicas para o Parque e para o Polo de EA – “O que temos?” e “O que queremos?”.

No Parque Benemérito José Brás, foram realizados encontros de mapeamento socioambiental com a equipe técnica da Associação Reciclázaro; professores e coordenação pedagógica da Escola Estadual São Paulo; coordenadora e participantes do Instituto Amigos da Praça; professoras, coordenação pedagógica e direção da EMEI João Mendonça Falcão; profissionais da saúde das Unidades Básicas de Saúde (UBS) Brás e Pari; professores e coordenação pedagógica da Diretoria Regional de Educação (DRE) Penha. E, no Pinheirinho D’Água, com professores da EMEF José Kauffman e EMEF Pe. Leonel Franca; diretor, coordenadores, professores e representantes da Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) da DRE Pirituba/Jaraguá; formadoras do Projeto de Educomunicação Ondas do Rádio – Secretaria Municipal da Educação (SME); assessor da administração do Parque; profissionais e participantes do Centro de Convivência e Cooperação – CECCO Jaraguá; profissionais do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)/Jaraguá; profissionais e adolescentes do Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) Fé e Alegria; crianças e adolescentes participantes da Festa da Família do Parque.

Nesse processo de construção coletiva dos *Biomapas* e *Mapas-Falantes*, os participantes eram sempre orientados a refletir e dialogar, na busca pelo consenso sobre o que representar. Ao término, eram convidados a apresentar suas produções e, neste momento, um diálogo entre todos participantes era estimulado. Constatou-se, com isso, o importante papel desempenhado por esta estratégia ao oferecer a oportunidade de “fala” e de “escuta” aos participantes, tendo em vista a ampla gama de problemáticas levantadas nos encontros, sendo algumas delas, inclusive, não diretamente relacionadas à temática socioambiental, mas que podiam ser enfrentadas pela busca compartilhada de soluções, mobilização e participação social.

A escuta genuína, elemento indispensável em processos dialógicos, advém da disponibilização para si e para outros do entendimento do processo que se forma da constituição do pensar. A partir do enfrentamento dos conflitos, busca-se rever formas de agir e pensar que surgem dos questionamentos, num processo de autor-reflexão das experiências de cada um (MONTEIRO; SORRENTINO, 2019a).

## **Meta 2 - Planejar e construir programas socioeducativos na interface da educação, saúde e meio ambiente**

Para o alcance desta segunda meta, foram realizados encontros voltados à elaboração colaborativa de programas e ações socioeducativas, por meio da *Rede de Desafios*, técnica adaptada de “A Ponte”, bastante utilizada em saneamento rural (IPEA, 1990).

A *Rede de Desafios* tem por objetivo auxiliar grupos envolvidos em um processo educativo quanto ao estabelecimento de nexos causais, proposição de soluções viáveis, de acordo com recursos disponíveis e pela responsabilização e esforços compartilhados, definição de metas e etapas para alcançá-las. A identificação e priorização de desafios são de grande relevância para o desenvolvimento das intervenções. Ainda, o método permite melhor compreensão do conjunto dos problemas e da interligação entre eles, já que fazem parte de uma rede de múltiplas relações de causas e efeitos (IPEA, 1990) (figura 3).

Figura 3 - Representação ilustrativa da técnica Rede de Desafios



Fonte: próprios autores.

Participaram da construção desta Rede de Desafios, no caso do Parque Benemérito José Brás, membros do Conselho Gestor do Parque, professores, coordenação pedagógica e direção da CEI Antônia Muotri Lamberga e profissionais da saúde das UBS Brás e Pari. E, nos encontros do Parque Pinheirinho d' Água, membros do CECCO Jaraguá, professores e coordenação pedagógica da EMEF José Kauffman, da EMEF Pe. Leonel Franca e da EMEI Profa. Eunice dos Santos, e profissionais da saúde da UBS Jardim Rincão, assim como membros do Conselho Gestor de Saúde local.

Figuras 4 e 5 - Encontros para construção da Rede de Desafios



Fonte: próprios autores.

O desenvolvimento da técnica da *Rede de Desafios* junto destes participantes contribuiu para auxiliar no planejamento das ações a serem desenvolvidas nas próximas etapas como parte dos Programas Socioeducativos. A atividade favoreceu ainda a reflexão crítica quanto aos “possíveis caminhos/ agenda positiva” para que desafios/realidades a serem enfrentadas e soluções propostas possam se conectar. Ou seja, procurou-se reforçar a importância do esforço coletivo, objetivos comuns e da responsabilidade compartilhada no enfrentamento dos problemas socioambientais e de saúde da região, por meio dos Polos de Educação Ambiental e de seus Programas Socioeducativos. Assim, os participantes da *Rede de Desafios* puderam apresentar suas opiniões e sugestões para cada um dos Programas inicialmente propostos, as quais foram analisadas quanto a sua viabilidade e complementados, considerando a experiência da equipe técnica.

Propôs-se, portanto, a partir do reconhecimento de prioridades do público-alvo deste Projeto, a implementação de ações referentes ao *Programa de Coleta Seletiva: como posso contribuir*; e ao *Programa de Agricultura Urbana*. Outras demandas e sugestões levantadas na Rede de Desafios ou em outras estratégias de diagnóstico foram incorporadas na forma de minicursos e oficinas.

### **Meta 3 - Sensibilizar, formar, instrumentalizar a população do entorno do Parque, sobre a temática socioambiental, bem como estimular a mobilização e participação social**

Para o alcance desta terceira meta, foram promovidos minicursos sobre temas diversos, intercalando teoria e prática, de forma dinâmica, dialógica e reflexiva. Os temas propostos foram reconhecidos ao longo do processo pelas técnicas de diagnóstico e intervenção aplicadas, como sendo de interesse do público-alvo envolvido e relevantes para a construção e incorporação de novos conhecimentos

interdisciplinares, assim como para subsidiar a participação qualificada destes em ações futuras dos Polos de Educação Ambiental. Ainda para o cumprimento desta meta, em ambos os Parques, destaca-se a promoção do evento “Compartilhando Habilidades”, um momento onde os participantes puderam tanto oferecer oficinas, por exemplo, sobre técnicas de artesanato, música, expressão corporal, literária, gincanas esportivas, entre outras, como participar destas.

O quadro 1, a seguir, apresenta os temas dos minicursos e dos eventos socioculturais, realizados nos respectivos parques, os quais, com exceção daqueles ocorridos em entidades específicas, foram abertos ao público em geral.

**Quadro 1 - Temas dos minicursos e eventos realizados.**

Atividade	Temas e carga horária	Parque
Minicursos teórico-práticos	Resíduos sólidos, ambiente e saúde: diálogos e estratégias para a mobilização social e educação ambiental (2 edições, 12 e 8 horas)	Ambos
	Jogos cooperativos: preparando crianças para lidar com questões socioambientais e de saúde (8 horas)	
	Sustentabilidade no prato: interfaces entre alimentação, saúde e ambiente (8 horas)	
	Hortas urbanas: cultivando alimentos e amizades (8 horas)	
	Cultivando saúde: bases para o autocuidado (8 horas)	
	Hortas urbanas e Promoção da Saúde (12 horas)	Benemérito José Brás
	Princípios e práticas da educação ambiental para fortalecer a cidadania (16 horas)	Pinheirinho d' Água
Eventos socioculturais	Evento “Compartilhando Habilidades”	Ambos
	Festa de Natal	Benemérito José Brás
	Ação social e apresentação musical no Centro de Acolhida ao Idoso – Olarias, Pari	
	Musicoterapia na Associação Reciclázaro	
	Festa da criança – “Trilha do ratão”	
	Evento comemorativo do 5º Aniversário do Parque Benemérito José Brás – “Trilha do Ratão”; “Troca de Mudanças, Sementes e Saberes” e “Apresentação Musical”	
	Tarde cultural na Associação Reciclázaro	
	Festa da Família no Parque Pinheirinho d' Água	Pinheirinho d' Água
	Seminário sobre Iluminação Pública no Jaraguá – Ilume	
	Evento comemorativo do 7º Aniversário do Parque Pinheirinho d' Água – “Trilha do Ratão”; “Troca de Mudanças, Sementes e Saberes” e “Apresentação Musical”	

Fonte: próprios autores

Figuras 6 a 9 - Minicursos e Eventos socioculturais



Fonte: próprios autores.

#### Meta 4 - Implementação de programas socioeducativos na interface da educação, saúde e meio ambiente

Para o alcance desta meta, foram desenvolvidas diversas ações como parte do Programa de Coleta Seletiva: como posso contribuir (PrCS) e do Programa de Agricultura Urbana (PrAU).

O quadro 2, a seguir, apresenta as principais ações desenvolvidas, em ambos os Parques, relacionadas a cada um dos Programas.

Quadro 2 - Ações desenvolvidas pelos Programas PrCS e/ou PrAU

Ações (em ambos os Parques)	Programa
Levantamento e mapeamento de equipamentos e serviços relacionados à coleta de resíduos; dados sobre a geração e destinação de resíduos gerados em instituições, condomínios e empresas da região	PrCS
PrCS	
Produção de informativo/material de comunicação sobre resíduos	
Concurso de desenho e frase em escolas da região	PrCS/PrAU
Oficina de Hortas Verticais	
Oficina de Compostagem	

Cine-Debate “O veneno está na mesa” e Ciclo de Aprendizagem Vivencial	PrAU
Oficina de Hortas em Pequenos Espaços	PrCS/PrAU
Oficina de Arborização Urbana	PrAU
Jogo sobre Consumo Responsável	PrCS
Roda de Conversa sobre Coleta Seletiva	PrCS
Horta na educação infantil: possibilidades e desafios	PrCS/PrAU

Fonte: próprios autores

**Figuras 10 e 11 - Ações dos Programas PrCS e/ou PrAU**



Fonte: próprios autores.

**Meta 5 - Promover a mobilização e a participação social, comunicação e divulgação do Polo de Educação Ambiental, e a integração entre os diversos setores da sociedade e órgãos públicos, para o enfrentamento de problemas socioambientais locais**

Para o alcance desta meta, foram desenvolvidas reuniões com diversos atores sociais de interesse do Projeto, eventos socioculturais (já descritos) e Oficinas de Jornal Comunitário, um importante instrumento de comunicação e mobilização social, construído de forma democrática, artesanal e independente pela “comunidade” e para a “comunidade”, ou seja, envolvendo determinado grupo de pessoas com objetivos comuns (TOLEDO; GIATTI; PELICIONI, 2012).

Foram realizadas duas oficinas pelo Parque Benemérito José Brás: uma com profissionais da educação e da saúde, representantes de grupos sociais e moradores da região (6 horas); e outra com estudantes do EJA da EMEF Jakson de Figueiredo (9 horas). No Parque Pinheirinho d’ Água, as oficinas de Jornal Comunitário envolveram os seguintes grupos: adolescentes, educadores e demais profissionais do CCA Fé Alegria (6 horas); profissionais de saúde do Programa Ambientes Verdes e Saudáveis (PAVS) (4 horas); e professores e funcionários de escolas da DRE-PJ (16 horas).

Figuras 12 e 13 - Oficinas de produção de Jornais Comunitários



Fonte: próprios autores.

### Meta 6 - Avaliar e planejar a continuidade dos Programas

Para o alcance desta meta, foi realizado o Seminário “*Caminhos percorridos, resultados e desafios*”, a fim de avaliar o Projeto, reconhecer novas demandas e expectativas dos participantes para com os Polos de Educação Ambiental, bem como planejar a sua continuidade. No Parque Benemérito José Brás, participaram deste seminário: representantes da DRE-Penha, professoras e coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino; agentes de promoção ambiental (APAs) da UBS Brás; representantes do Instituto Amigos da Praça e da Associação Reciclázaro; administradora do Parque Benemérito José Brás; representantes da Secretaria do Verde e Meio Ambiente (SVMA), do FEMA, da Coordenação de Educação Ambiental e Cultura de Paz, Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz (UMAPAZ) e da Divisão Técnica de Medicina Veterinária e Manejo da Fauna Silvestre (DEPAVE); representante do Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP); representantes do Conselho Gestor do Parque; e moradores da região. No Parque Pinheirinho d’Água, participaram deste seminário: representante da administração do Parque; profissionais do CECCO Jaraguá; representante da DRE-Pirituba-Jaraguá; gestores e APAs do PAVS; membros da Comissão de Acompanhamento Técnico deste Projeto (CAT-SVMA); diretora da UMAPAZ/DEA/SVMA; representante do FEMA; e diretor financeiro do Instituto Macuco.

Figuras 14 e 15 - Seminários de Avaliação dos Projetos



Fonte: próprios autores.

### A APRENDIZAGEM SOCIAL COMO POTENCIALIZADORA DO DIÁLOGO E PARA O DIÁLOGO

A *Aprendizagem Social* mostrou-se bastante adequada neste processo de criação dos Polos de Educação Ambiental. Conhecimentos, habilidades e competências individuais dos integrantes da equipe técnica não seriam suficientes para o desenvolvimento deste Projeto sem o envolvimento, a reflexão e a participação do público-alvo direto e indireto. A natureza participativa e dialógica desta abordagem metodológica permitiu o reconhecimento constante de demandas, as quais eram geradas tanto pelos participantes das ações, como pelas educadoras do Instituto Macuco, ou ainda, pela Comissão de Acompanhamento Técnico (CAT) deste Projeto, favorecendo adequações, sempre que necessárias e, especialmente, um processo de aprendizado mútuo e colaborativo.

Por meio das diversas atividades realizadas em cada um dos territórios, os participantes puderam refletir e incorporar novos entendimentos sobre processos de degradação socioambientais e seus impactos à saúde humana e foram estimulados a valores como a autoestima, criatividade, solidariedade, autonomia e protagonismo, contribuindo para o fortalecimento e a ampliação de poder do indivíduo como sujeito social, ou seja, para seu empowerment ou empoderamento. Quanto à dimensão das habilidades, procurou-se capacitar os participantes a reconhecerem, interpretar, refletirem e agirem frente aos problemas socioambientais do território que afetam suas condições de vida e dos outros. Vale lembrar que estas três dimensões (de conhecimentos, valores e habilidades) têm igual relevância em um processo educativo e foram desenvolvidas conjuntamente.

A possibilidade de abordar, de forma integrada, os principais eixos temáticos deste Projeto – resíduos sólidos e agricultura urbana, e de estimular a troca de experiências, a aprendizagem social, a comunicação e a mobilização social, nas ações desenvolvidas, contribuíram para a valorização dos Parques como impor-

tante espaço público e dos Polos de Educação Ambiental como “pontos de encontro realizadores e disseminadores de práticas socioeducativas” capazes de gerar transformação e autonomia.

Evidenciou-se que o envolvimento do público-alvo direto e indireto deste Projeto para com as atividades propostas ocorreu de forma crescente no decorrer do processo, com importantes parcerias. No Parque Pinheirinho d’Água, as principais parcerias foram com a DRE Pirituba-Jaraguá, profissionais do CECCO Jaraguá, do CCA Fé e Alegria e de equipes de saúde da região, especialmente Agentes de Promoção Ambiental (APA), do Programa Ambientes Verdes Saudáveis (PAVS). No Parque Benemérito José Brás, fortaleceu-se relações com a DRE Penha, especialmente com o Grupo de Trabalho Sustentabilidade e Meio Ambiente, e com a Supervisão Técnica de Saúde (STS) Mooca/Aricanduva/Formosa/Carrão, por meio de equipes de saúde das UBS Brás, Pari, Mooca e Belém.

As avaliações dos participantes e depoimentos, em ambos os Parques e em todas as atividades, foram majoritariamente positivas, demonstrando o atendimento não apenas de demandas por formação e capacitação, mas por espaços de “escuta”, reflexão e diálogo. Reconheceu-se também que os “caminhos percorridos” possibilitaram a constituição, aos poucos, de um grupo de pessoas interessadas na temática socioambiental e na criação e continuidade destes Polos de Educação Ambiental.

Entretanto, lembra-se aqui que resultados de processos socioeducativos, relacionados à sua efetividade, ou seja, à incorporação de mudanças geradas e ao impacto produzido, influência e multiplicação, são alcançados em médio e longo prazos. Assim, ações desenvolvidas por meio deste Projeto representam o início deste processo, o qual deve ter continuidade e ser apropriado pelos indivíduos e grupos sociais de ambos os territórios. Em concordância, Monteiro e Sorrentino (2019b) lembram que, para estimular a adoção do diálogo como princípio básico ao sucesso de processos socioeducativos, necessita-se da continuidade de médio e longo prazos de articulações entre diferentes iniciativas para que, juntas, ampliem a força dos resultados.

Espera-se que aqueles que tiveram a oportunidade de participar de ações de diagnóstico participativo, minicursos, oficinas e demais atividades desenvolvidas no decorrer dos 12 meses do projeto passem a atuar como multiplicadores desse processo socioeducativo e contribuam para a consolidação e fortalecimento dos Polos de Educação Ambiental.

## REFERÊNCIAS

BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento. **Caderno metodológico para ações de educação ambiental e mobilização social em saneamento**. Brasília, DF: Ministério das Cidades, 2009. Disponível em: [https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_publicacao/20\\_publicacao06062011041901.pdf](https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_publicacao/20_publicacao06062011041901.pdf)

HAMONICOP. **Learning together to manage together – improving participation in water management**. University of Osnabruck: Osnabruck, Germany, 2005.

IPEA. **Subsídios metodológicos para a prática da educação e participação em saneamento rural** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Projeto Nacional de Saneamento Rural, 2ª ed. Brasília, DF: IPEA, 1990.

JACOBI, P. R. (coord.). **Aprendizagem Social e Unidades de Conservação: Aprender Juntos para Cuidar dos Recursos Naturais**. São Paulo: IEE/PROCAM, 2013.

JACOBI, P. R. Aprendizagem social e pesquisa-ação: semelhanças na construção de saberes e transformação de realidades complexas. In: TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. (orgs.). **A pesquisa-ação na interface da saúde, educação e ambiente: princípios, desafios e experiências interdisciplinares**. São Paulo: Annablume, FEUSP, PROCAM, IEE, FAPESP, 2012, pp. 95-113.

MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M. O Diálogo na Educação Ambiental: uma síntese a partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 14, n. 1, pp. 10-31, 2019a.

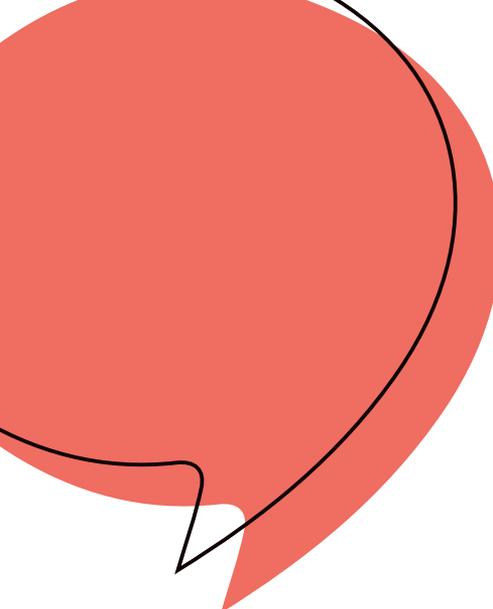
MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M. Dialogue and Environmental Education: Conflicts Between Marine Conservation and Fishing. **Journal of Dialogue Studies**, v. 7, pp. 139-161, 2019b.

PAHL-WOSTL, C.; HARE, M. Processes of social learning in integrated resources management. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, Wiley, v. 14, n. 3, pp.193-206, 2004.

THIOLLENT, M. J.; TOLEDO, R. F. Participatory Methodology and Action Research in the Area of Health. **International Journal of Action Research**, v. 8, pp. 142-158, 2012. TOLEDO, R. F.; GIATTI, L. L. Challenges to participation in action research. **Health Promot. Int.**, v. 30, n. 1, pp. 162–173, 2015.

TOLEDO R. F.; GIATTI L. L., PELICIONI, M. C. F. Mobilização social em saúde e saneamento em processo de pesquisa-ação em uma comunidade indígena no noroeste amazônico. **Saude soc.**, v. 21, n. 1, pp. 206-218, 2012.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, pp. 155-173, 2013.



# DIÁLOGO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONFLITOS ENTRE CONSERVAÇÃO MARINHA E PESCA\*

Rafael de Araujo Arosa Monteiro

Marcos Sorrentino

## DIÁLOGO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Apesar da reconhecida importância do diálogo no campo da Educação Ambiental (EA), ainda há um longo caminho a ser percorrido em busca de seu fortalecimento nos processos educadores desenvolvidos. A EA nasce com o objetivo de contribuir para a mitigação dos diversos problemas ambientais que as sociedades contemporâneas criaram, muitos dos quais fundamentados em pressupostos antidialógicos que adotaram: imposição cultural, dominação do outro, individualismo, crença no progresso e outros (ANDRADE; SORRENTINO, 2014a; 2014b).

Muitos desses valores e crenças foram cultivados ao longo da trajetória histórica da EA, uma vez que foram criados no seio dessa cultura antidialógica. Portanto, mesmo que cheios de boas intenções, muitas vezes, pode-se estar atuando, inconscientemente, de maneira colonizante, acreditando estar contribuindo para a transformação da realidade, quando na verdade está se reforçando o *status quo* (ANDRADE; SORRENTINO, 2014a; 2014b).

Dessa forma, um importante desafio a ser enfrentado por aqueles que atuam com processos educadores ambientalistas é a elaboração e implementação de pedagogias dialógicas (ANDRADE; SORRENTINO, 2014a) que estimulem a desconstrução dos valores colonizantes dominadores, tanto nos educadores quanto nos educandos.

Por isso, essa pesquisa buscou contribuir para o aprofundamento do conhecimento teórico e metodológico do diálogo em processos de educação ambiental,

(\*) Este capítulo é uma adaptação traduzida do artigo *Dialogue and Environmental Education: Conflicts Between Marine Conservation and Fishing*, publicado no *Journal of Dialogue Studies*, edição especial, volume 7, 2019.

partindo da seguinte pergunta: atividades de pesquisa e de EA desenvolvidas com pescadores artesanais do litoral do estado de São Paulo fomentam o diálogo de transição para uma pesca responsável e para a melhoria das condições existenciais dos mesmos?

## TEORIA DO DIÁLOGO

O arcabouço teórico utilizado nesta pesquisa é fruto de uma síntese das ideias dos grupos de diálogo de Bohm (2005) e Isaacs (1999) e dos círculos de cultura de Freire (1981). Para isso, elaborou-se três categorias de análise com suas respectivas perguntas-indicadoras, expostas no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1 - Categorias e Perguntas Indicadoras**

CATEGORIAS	PERGUNTAS-INDICADORAS
Aspectos Externos	Qual foi a frequência dos encontros?
	Qual era o número de pessoas envolvidas nos encontros?
	Qual era a disposição das pessoas no encontro (em círculo, em fileira etc.)?
	Os locais dos encontros possuíam uma boa acústica e propiciavam que os atores estivessem focados no mesmo?
Aspectos Internos	Houve deliberação pelo diálogo?
	Todos podiam se expressar, respeitando e ouvindo, por sua vez, os outros?
	Permitiu-se a emergência da polarização por meio dos conflitos?
	Houve a exposição dos pressupostos por parte dos dois conjuntos de atores olhando-os de forma suspensa? Se não, pelo menos cada conjunto de atores reconhecia os pressupostos do outro grupo?
	Há indícios de que o processo vivido permitiu o desvelamento de aspectos culturais?
	Há indícios da presença do amor, da humildade, da fé, da confiança, da esperança e do pensar crítico no processo vivido?
Ação dialógica	A intenção de projeto foi apresentada para a comunidade com o propósito de convidar interessados para realizar a investigação temática?
	Há indícios de que houve uma investigação temática por meio da codificação e descodificação junto com os pescadores?
	Foram proporcionados momentos para re-admirar as admirações?
	Foram feitos círculos de investigação temática com os pescadores? Se sim, se desdobraram nos círculos de cultura?
	Caso o processo completo não tenha ocorrido, pelo menos realizou-se a perspectiva reduzida proposta por Freire?
	Quais foram as tomadas de decisão conjuntas entre os atores que se desdobraram em um trabalho colaborativo, organizado e que acolheu as diferenças, a partir do desvelamento da realidade por meio dos temas geradores?

Fonte: Categorias e perguntas-indicadoras conforme exposto na dissertação do primeiro

autor deste artigo, defendida em 2018. A construção do quadro se deu a partir das ideias de Bohm (2005), Isaacs (1993; 1999), Freire (1981; 1983) e Andrade (2013).

## METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos para essa pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, uma vez que esta permite compreender a complexidade de determinada questão de estudo (CRESWELL, 2014), buscando explicar as relações sociais a partir dos diferentes valores e crenças que atravessam o cotidiano (MINAYO, 2002).

Há uma inspiração metodológica e epistemológica no estudo de caso, ao buscar-se descrever em profundidade um caso, considerando várias fontes de dados (CRESWELL, 2014): o processo de EA desenvolvido por uma ONG com pescadores artesanais para enfrentar o conflito entre conservação marinha e pesca.

## O PROCESSO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDO PELA ONG COM OS PESCADORES ARTESANAIS

O Instituto Biopesca é uma organização não governamental (ONG) sediada no município de Praia Grande/SP (Brasil), atuando, desde 1998, na conservação marinha de espécies de animais ameaçados de extinção, com foco no golfinho toninha (*Pontoporia blainvillei*) e nas tartarugas marinhas (INSTITUTO BIOPESCA, 2012).

Em agosto de 2013, o Instituto pôde expandir suas atividades territorialmente com a aprovação do Projeto Pescador Amigo no edital de patrocínio da empresa Petrobras. Suas ações passaram a abranger todo o litoral central de São Paulo, compreendendo os municípios de Peruíbe, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, São Vicente, Santos, Guarujá e Bertioga, além do sul de São Sebastião (litoral norte do estado). Este Projeto teve duração de dois anos (INSTITUTO BIOPESCA, 2012). O objetivo geral do projeto consistia em:

Monitorar e ampliar o conhecimento do impacto das capturas acidentais de golfinhos e tartarugas marinhas no litoral central do estado de São Paulo, bem como sensibilizar e capacitar pescadores, comunidades costeiras e turistas com ações de educação ambiental, com foco para práticas de pesca responsável, consumo consciente de pescado e a importância da preservação do ambiente marinho (INSTITUTO BIOPESCA, 2012, p. 8).

Tendo em vista o objetivo acima, a ONG elaborou uma série de atividades, sendo destacadas aqui aquelas desenvolvidas diretamente com os pescadores ar-

tesanais: as atividades de pesquisa e as de educação ambiental, as quais eram realizadas por equipes diferentes. As atividades de pesquisa compreendiam a realização do monitoramento da atividade pesqueira por uma equipe da ONG para averiguar a ocorrência de capturas acidentais e recolher os golfinhos e as tartarugas que vieram a óbito, levando-as para o laboratório para coleta de amostras biológicas. Para a realização desse trabalho, era preciso haver confiança entre pescadores e integrantes da ONG, uma vez que os animais em questão são protegidos pela legislação ambiental brasileira (BRASIL, 1998) e não podem ser capturados e transportados. Contudo, a ONG estava amparada por uma Instrução Normativa que a permitia realizar o transporte dos animais para realização de pesquisas científicas (INSTITUTO BIOPESCA, 2012).

As atividades de educação ambiental estavam embasadas teoricamente nos princípios da concepção crítica da EA, a qual se caracteriza pela busca da emancipação dos sujeitos por meio do diálogo, a partir do qual permite aos envolvidos construir conjuntamente o conhecimento sobre a realidade que vivem por meio dos temas geradores (CARVALHO, 2004; FREIRE, 1981). Tais atividades tinham como objetivo sensibilizar e capacitar os pescadores artesanais dos diferentes municípios da área de abrangência do Projeto sobre práticas de pesca responsável, tendo como base os princípios do Código de Pesca Responsável desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) em 1995. Foram envolvidos 574 pescadores ao longo do Projeto (INSTITUTO BIOPESCA, 2012; 2014f; 2014g; 2015a).

A primeira etapa de tais atividades se caracterizou pela realização de entrevistas para identificar o interesse deles em participar dos futuros encontros (INSTITUTO BIOPESCA, 2014f). Em seguida, foram realizados diagnósticos participativos nos diferentes municípios da área de abrangência do projeto, por meio de Biomapas (INSTITUTO ECOAR PARA A CIDADANIA, 2008), com o propósito de identificar a situação da pesca (INSTITUTO BIOPESCA, 2014f; 2014g).

Finalizados os diagnósticos, foi realizado, nas mesmas localidades, o curso sobre empreendedorismo sustentável com quatro horas de duração, divididas em duas partes. A primeira, realizada pela equipe da ONG, apresentava a situação da pesca em diferentes escalas (no mundo, no Brasil e no estado de São Paulo), o problema das capturas acidentais e os princípios do Código de Conduta para a Pesca Responsável da FAO. A segunda consistiu numa palestra sobre empreendedorismo sustentável, oferecida por uma organização privada. Os pescadores participantes do curso ganharam produtos promocionais da ONG, como ecobag, boné e camiseta, bem como um certificado de participação (INSTITUTO BIOPESCA, 2014g).

Foi realizado também um curso sobre práticas de pesca responsável com o propósito de apresentar e discutir algumas de suas práticas, realizar uma avalia-

ção conjunta sobre o Projeto Pescador Amigo, identificando os pontos positivos e negativos, e divulgar a última atividade de EA: o Concurso de Práticas e Tecnologias de Pesca Responsável. Esse curso teve uma duração que variou de trinta minutos a uma hora, a depender do município de realização (INSTITUTO BIOCIESCA, 2014g; 2015a).

Por fim, foi realizado o concurso sobre práticas de pesca responsável com o propósito de estimular os pescadores a compartilharem suas ideias ou pensarem em novas para reduzir o problema da captura acidental de golfinhos e tartarugas na pesca. As três melhores ideias foram premiadas num grande evento e enviadas para dois ministérios do governo brasileiro: o Ministério da Pesca e Aquicultura e Ministério do Meio Ambiente (INSTITUTO BIOCIESCA 2015b; 2015c; 2015d).

## ETAPAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa foi realizada em quatro etapas: a primeira consistiu na *revisão bibliográfica* (MARCONI; LAKATOS, 2003); a segunda, *entrevistas semiestruturadas* com pescadores e participantes da ONG responsável pelo Projeto, contando com a realização de um pré-teste para averiguar a pertinência do roteiro de perguntas elaborados (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BONI; QUARESMA, 2005); a terceira, a *pesquisa documental* (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MARCONI; LAKATOS, 2003), sendo considerados os dezenove documentos elaborados pela ONG e enviados ao patrocinador do Projeto Pescador Amigo; por fim, a última etapa, a *análise de dados*, teve como propósito identificar indícios do diálogo na relação entre integrantes da ONG e pescadores, usando para isso as três categorias apresentadas anteriormente no Quadro 1. Os dados coletados pelas técnicas supracitadas foram analisados inicialmente em separado e depois comparados para encontrar similaridades e contradições.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Aspectos externos

Nesta categoria, analisou-se o número de participantes, a disposição em que se encontravam e a frequência e o local dos encontros entre integrantes da ONG com os pescadores artesanais, buscando identificar e discutir indícios do diálogo.

Sobre o número de participantes nos diversos momentos, foi possível verificar que, durante as conversas de monitoramento de captura acidental, realizadas pela equipe de pesquisa, o número de envolvidos variava de duas a seis pessoas (INSTITUTO BIOCIESCA, 2014f; 2014h; 2015f), o que difere daquele sugerido

por Bohm (2005) para a emergência do diálogo. Em relação à disposição, analisando as conversas de monitoramento, foi possível notar disposições em formato de linha, as quais obstaculizam a emergência do diálogo. Por outro lado, foram encontrados formatos de semicírculo e círculo compostos de cinco e seis pessoas (INSTITUTO BIOCIESCA, 2014f; 2014h; 2015f), respectivamente, os quais potencializam o diálogo (BOHM, 2005; ISAACS, 1999). Nos encontros de EA sobre o diagnóstico participativo e nos cursos sobre práticas de pesca responsável, foi possível verificar a predominância de semicírculos e círculos (INSTITUTO BIOCIESCA, 2014f; 2014g; 2015a), no entanto, nos cursos sobre empreendedorismo sustentável, predominou o formato de fileiras (INSTITUTO BIOCIESCA, 2014g; 2014j), o qual se caracteriza como forte obstáculo ao diálogo, já que cria um ambiente hierárquico entre os participantes, concentrando o poder naquele que está à frente de todos com a possibilidade de fala (FREIRE, 1981; 1983).

Sobre a frequência dos encontros, Bohm (2005) sugere a importância da regularidade semanal ou quinzenal de encontros para a emergência do diálogo. As conversas de monitoramento mantiveram a periodicidade semanal sugerida por Bohm (2005), no entanto, os encontros de EA apresentaram um caráter pontual, uma vez que cada município recebeu apenas três encontros ao longo dos dois anos de realização do Projeto. Sobre os locais, foi possível verificar a obstaculização do diálogo, uma vez que os encontros ocorriam nas praias e trapiches (INSTITUTO BIOCIESCA, 2014f; 2014g; 2014h; 2014j; 2015a; 2015f), locais de trabalho dos pescadores, os quais são ambientes abertos e com vento, portanto, não atendendo aos requisitos de Isaacs (1999) sobre a importância de um ambiente com boa acústica e pouca distração. Outro ponto obstaculizador do diálogo encontrado foi o fato de alguns pescadores trabalharem enquanto conversavam com os integrantes da ONG, o que indica uma falta de atenção e foco na relação (ISAACS, 1999).

### **Aspectos internos**

Para a análise dos aspectos internos, primeiro identificou-se nos documentos e nas entrevistas os pressupostos-base dos atores. A ONG entrou na relação guiada pelos pressupostos da conservação marinha de espécies ameaçadas de extinção e do Código de Conduta para a Pesca Responsável da FAO (1995).

Os pescadores, por sua vez, entraram na relação com desconfiança e medo, tendo em vista relações anteriores com outras organizações. Para eles, tais organizações os utilizam em benefício próprio sem considerar suas reivindicações. Além disso, desconfiam das pesquisas científicas realizadas, acreditando que fornecem os dados aos pesquisadores e que os resultados encontrados, não comunicados aos pescadores, servem para prejudicar sua atividade pesqueira e, portanto, suas

vidas. Por fim, têm medo das sanções previstas na lei brasileira sobre a captura de animais ameaçados de extinção.

Tendo em vista tais pressupostos e o trabalho proposto pela ONG, por meio do Projeto Pescador Amigo, logo nos primeiros contatos entre os atores emergiu um importante conflito que perdurou durante os dois anos de trabalho. Tal conflito deflagrou dois tipos de relações entre ONG e pescadores, uma que chamamos de antidualógica e outra de dialógica incipiente, descritas a seguir.

### *Relação antidualógica*

Essa relação foi marcada pela polarização entre ONG e alguns pescadores, uma vez que houve a aderência dos atores aos seus respectivos pressupostos, impossibilitando a empatia, o ouvir, a fé, a humildade e a confiança como sugerem os autores do diálogo (BOHM, 2005; ISAACS, 1993; 1999; 2012; FREIRE, 1981).

Em resposta à postura resistente dos pescadores, os integrantes da ONG adotaram uma postura persuasiva na tentativa de promover uma aproximação. Tal postura pode ser entendida como uma tentativa de dominação do outro, de invasão cultural, característica da postura antidualógica como preconiza Freire (1981; 1983). Ademais, trouxe como consequência mais antidialógica para a relação, deflagrando momentos de violência verbal entre os atores.

Dessa forma, é possível perceber que não houve a emergência de um campo relacional dialógico entre esses atores ao longo dos dois anos de realização do Projeto. Por outro lado, foram identificadas potencialidades dialógicas, como o fato de os pescadores reconhecerem os pressupostos de conservação marinha da ONG e esta reconhecer a desconfiança e o medo daqueles. Esse reconhecimento é um primeiro passo importante para a emergência do diálogo, como sugere Bohm (2005).

### *Relação dialógica incipiente*

Essa relação deflagrada entre os integrantes da ONG com outros pescadores, diferentes dos citados na relação anterior, apresentou indícios dialógicos. Aqui os pescadores afirmaram que o respeito, a abertura ao outro e a humildade se fizeram presentes na relação entre os atores.

Com o desenrolar da relação, os pescadores puderam suspender seus pressupostos de medo e desconfiança em relação à ONG. Um caso interessante que confirma essa afirmação é o de um Pescador que teve sua rede apreendida pela fiscalização, pois havia capturado acidentalmente uma tartaruga marinha. Ao primeiro contato com os integrantes da ONG, se negou a contribuir com medo de

novas punições. Reconhecendo o medo e a insegurança do pescador, o integrante da ONG convidou-o para ir até a fiscalização e mostrar que não havia problema de ele trazer os animais capturados acidentalmente. O pescador aceitou o convite, os dois atores conversaram com a fiscalização e, a partir de então, passaram a trabalhar juntos, de forma que o pescador passou a trazer os animais capturados acidentalmente.

Essa situação demonstra um momento dialógico vivido pelos atores a partir do enfrentamento do conflito emergente no primeiro contato, como sugerem Bohm (2005) e Isaacs (1999), requerendo uma postura de humildade e fé na relação como propõe Freire (1981). De um lado, o integrante da ONG foi capaz de reconhecer os pressupostos de medo e desconfiança do pescador e propor o enfrentamento do conflito com uma visita à fiscalização. De outro, o pescador estava aberto para suspender seus pressupostos para a relação, aceitando o convite e transformando seu modo de pensar e agir em relação à ONG e à prática de pesca.

Vale destacar que esse trabalho colaborativo parece ter se dado com base nos pressupostos de conservação marinha da ONG, os quais foram adotados pelos pescadores que estavam abertos à relação e suspenderam seus pressupostos sobre tais organizações. Isso se sustenta uma vez que não foram encontrados indícios de que a ONG tenha realizado a suspensão de seus pressupostos durante os dois anos de Projeto. Por outro lado, foram encontrados indícios de tal exercício depois de findado o trabalho.

Alguns integrantes da ONG reconheceram a existência de metas e contrapartidas acordadas com o patrocinador, bem como o pressuposto conservacionista como obstáculos à relação, realizando assim o exercício da suspensão de Bohm (2005).

Assim, pode-se inferir que a emergência dessa relação dialógica incipiente se deu muito mais pela postura dos pescadores, os quais estavam abertos a suspender seus pressupostos, ouvindo e respeitando o outro, como sugerem Bohm (2005) e Isaacs (1999), do que pela postura da ONG, haja vista que esta abordou todos os pescadores da mesma maneira, estabelecendo com alguns uma relação marcada pela antidialógica. Contudo, não foi possível encontrar indícios que permitissem compreender as motivações que levaram os pescadores da relação dialógica incipiente a adotar tais princípios.

### **Ação dialógica**

Foram encontrados indícios de que o processo referente aos círculos de cultura de Freire (1981) foi iniciado. Os diagnósticos participativos foram momentos da relação entre integrantes da ONG e pescadores nos quais houve o compartilhamento e escuta dos desafios enfrentados pelos segundos, como a dificuldade para

retirar documentações, os conflitos com pescadores industriais e as dificuldades de relacionamento com os órgãos de representação (INSTITUTO BIOPESCA, 2014f).

No entanto, tais momentos não se desdobraram em novas situações de colaboração entre os atores, como sugere Freire (1981), buscando reconhecer as contradições vividas, entendendo-as enquanto construções histórico-culturais e propondo intervenções para mudança da realidade.

Dessa forma, é possível perceber que, apesar de existir indícios dialógicos, como respeito, fé, humildade, confiança, esperança e suspensão dos pressupostos entre os atores que vivenciaram a relação dialógica incipiente, não houve a emergência de uma ação dialógica como propõe Freire (1981; 1983), caracterizada pelo trabalho conjunto em busca da transformação da realidade, sendo possível afirmar que os diagnósticos participativos se constituíram enquanto uma emergência dialógica suprimida.

### **Consequências da incipiência dialógica para os processos de educação ambiental**

Tendo em vista todos os resultados discutidos acima, é possível afirmar que a relação entre os atores foi marcada pela incipiência do diálogo. Um processo de EA aderido fortemente em pressupostos de conservação marinha busca promover a conservação dos recursos naturais, sem considerar os aspectos socioculturais. Tal educação ambiental não promove a transição para um novo modelo de pesca, como pretendia a ONG considerada nessa pesquisa, uma vez que adota e reforça as marcas da antidialogicidade, considerando o outro de maneira objetificante e, portanto, reforçando os aspectos históricos antidialógicos vivenciados pelos atores, contribuindo para a manutenção da predominância das relações Eu-Isso, como sugere Buber (1979; 2014).

Por outro lado, tal constatação não acarreta numa denuncia culpabilizadora, já que vivemos imersos na cultura neoliberal capitalista, a qual reforça uma existência antidialógica marcada pelo individualismo, pela competição, pela objetificação do outro e pela busca incessante pelo lucro (HARARI, 2018), sem muitas vezes ter consciência da força de tais pressupostos em nossas vidas. Dessa forma, buscar a superação de tais características antidialógicas se apresenta como um importante desafio à EA que pretenda promover reais mudanças em busca da transição para sociedades sustentáveis.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim, algumas recomendações a serem consideradas em trabalhos que almejem a tão desejada transição para um novo modelo de pesca são: o reconhe-

cimento da importância e adoção dos princípios dialógicos em suas práticas; a suspensão dos pressupostos de conservação marinha; a apropriação dos princípios teóricos e metodológicos da educação ambiental; e a percepção dos conflitos como oportunidades para a emergência dialógica.

Vale também enunciar recomendações para os patrocinadores de iniciativas como a investigada aqui. É importante a busca pela superação da lógica quantitativista, prezando pela qualidade dos processos financiados, em especial para aqueles que tratam de educação. Para que tais processos tenham êxito, é preciso estimular sua continuidade, de médio e longo prazo, buscando superar ações pontuais de curto prazo e fomentar a articulação entre diferentes iniciativas, para que juntas amplifiquem a força de seus resultados.

Por fim, ressalta-se a importância e necessidade de mais pesquisas que busquem investigar os processos de educação ambiental, já que os resultados aqui obtidos parecem não ser exclusividade do caso investigado e os pressupostos negativos dos pescadores em relação às ONGs indicam um histórico de relações marcadas potencialmente por características antidialógicas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental**. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, 2013.

ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. Dialogue as a Basis for the Design of Environmental Pedagogies. *Journal of Education for Sustainable Development*, v. 8 n. 2, pp. 143–154, 2014b.

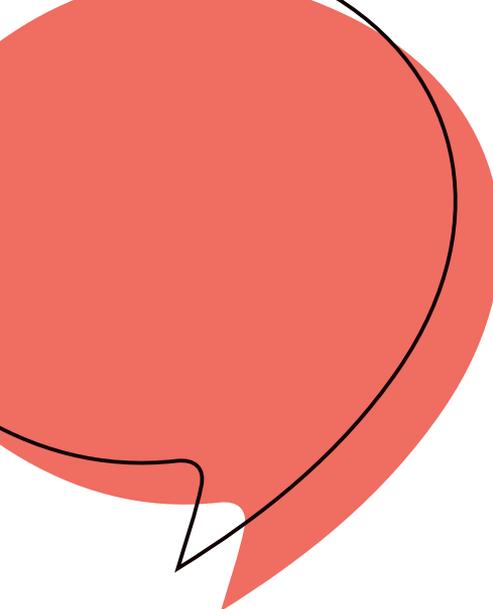
ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. Estamos prontos para ouvir “não” e respeitá-lo? As limitações nas relações de participação entre o ocidente e outras culturas. In: VI Conferência Internacional de Educação Ambiental e Sustentabilidade “O melhor de ambos os mundos”. Bertioga-SP, 2014. *Anais eletrônicos*. São Paulo: Sesc São Paulo, 2014a. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/270450310\\_estamos\\_prontos\\_para\\_ouvir\\_nao\\_e\\_respeita-lo\\_as\\_limitacoes\\_nas\\_relacoes\\_de\\_participacao\\_entre\\_o\\_ocidente\\_e\\_outras\\_culturas](https://www.researchgate.net/publication/270450310_estamos_prontos_para_ouvir_nao_e_respeita-lo_as_limitacoes_nas_relacoes_de_participacao_entre_o_ocidente_e_outras_culturas)> Acesso em: 14 jun. 2017.

BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976> +&cd=1&chl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. Lei 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 fev. 1998, seção 1, pág. 1.

- BUBER, M. *Eu e Tu*. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In Layrargues, P. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília. MMA, 2004.
- CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. *Code of Conduct for Responsible Fisheries*. Rome: FAO, 1995.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- HARARI, Y. N. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Tradução Janaína Marcoantonio. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.
- INSTITUTO BIOPESCA. Pescador Amigo. Projeto aprovado no edital Petrobras Ambiental, 2012; **Relatório Final** – Evidências de matriz lógica [Projeto Pescador Amigo], 2015e; **Relatório III** – Evidência de matriz lógica – Item 2.4 [Projeto Pescador Amigo], 2014h; **Relatório III** – Evidência de matriz lógica – Item 3.2 [Projeto Pescador Amigo], 2014f; **Relatório IV** – Evidência de matriz lógica – Item 2.4 [Projeto Pescador Amigo], 2014i; **Relatório IV** – Evidência de matriz lógica – Item 3.2 [Projeto Pescador Amigo], 2014g; **Relatório V** – Evidência de matriz lógica – Item 2.4 [Projeto Pescador Amigo], 2015f; **Relatório V** – Evidência de matriz lógica – Item 3.2 [Projeto Pescador Amigo], 2014j; **Relatório V** – Evidência de matriz lógica – Item 5.1 [Projeto Pescador Amigo], 2015b; **Relatório VI** – Evidência de matriz lógica – Item 3.2 [Projeto Pescador Amigo], 2015a; **Relatório VI** – Evidência de matriz lógica – Item 5.2 [Projeto Pescador Amigo], 2015c; **Relatório VI** – Evidência de matriz lógica – Item 5.3 [Projeto Pescador Amigo], 2015d.
- INSTITUTO ECOAR PARA A CIDADANIA. *Manual de metodologias participativas para o desenvolvimento comunitário*. São Paulo: ECOAR, 2008.
- ISAACS, W. Accessing genuine dialogue. *The water cooler*, v. 6, n. 4, 2012.
- ISAACS, W. *Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life*. New York: Double day, 1999.
- ISAACS, W. Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*. v. 22, n. 2, pp. 24-39, 1993.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



# DIÁLOGO E FORMAÇÃO DE JOVENS AMBIENTALISTAS: UMA EXPERIÊNCIA DO COLETIVO JOVEM ALBATROZ

Rafael de Araujo Arosa Monteiro  
Victor Vasques Ribeiro

Neste texto buscamos analisar como se deu o diálogo ao longo do processo de formação promovido pelo primeiro autor, enquanto educador de uma Organização Não Governamental, com os jovens do Coletivo Jovem Albatroz no curso Educação Ambiental e a Transição Educadora Ambientalista para Sociedades Sustentáveis (EATEASS).

## REFERENCIAL TEÓRICO E CAMINHO METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo proposto, adotamos como referencial teórico a síntese elaborada por Monteiro e Sorrentino (2019) sobre o diálogo a partir das ideias de Martin Buber (1979; 2014), David Bohm (1980; 2005), William Isaacs (1999) e Paulo Freire (1981; 1983), a qual propõe um conjunto de perguntas-indicadoras para análise de experiências à luz do diálogo e um procedimento metodológico para a realização do pensamento dialógico.

As perguntas-indicadoras foram aprofundadas neste texto, de forma que foi possível reorganizar as categorias dentro das quais se apresentam e acrescentar novas perguntas, resultando na Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1 - Categorias de análise de perguntas-indicadoras do diálogo**

CATEGORIAS	PERGUNTAS-INDICADORAS
Liderança dialógica e construção de um ambiente dialógico	A liderança participa como um integrante do diálogo, realizando o mesmo exercício que todos os envolvidos?
	A liderança fomenta a construção de um ambiente seguro e de confiança?
	Sua condução vai sendo cada vez menos necessária ao longo do processo?
	Há indícios da presença do amor, da humildade, da fé, da confiança, da esperança e do pensa crítico no processo vivido?
	Todos podem se expressar, respeitando e ouvindo, por sua vez, os outros?
	Há fluidez para escolha dos temas dialogados?
	Permite-se a emergência de conflitos?
Condições físicas para emergência do diálogo	Existem tomadas de decisão conjuntas entre os atores que se desdobram em trabalhos colaborativos, organizados e que acolhem as diferenças, a partir do desvelamento da realidade por meio dos temas geradores?
	Qual é a frequência dos encontros?
	Qual é o número de pessoas envolvidas nos encontros?
	Qual é a disposição das pessoas nos encontros (em círculo, em fileiras, e etc.)?
Aprendizado do diálogo	Os locais dos encontros possuem uma boa acústica e propicia que os atores estejam focados?
	Há indícios do aprendizado do procedimento metodológico proposto por Monteiro e Sorrentino (2019)?
	Há indícios do aprendizado sobre si, sobre o outro e/ou sobre algum aspecto da realidade?
	Há mudanças na forma de pensar e agir, fruto do aprendizado do diálogo (procedimento metodológico)?

Fonte: Elaboração própria, apoiada em: Monteiro e Sorrentino (2019), Buber (1979; 2014), Bohm (2005), Isaacs (1999), Freire (1981; 1983) e Andrade (2013).

O procedimento metodológico, por sua vez, caracteriza-se por um processo composto por quatro momentos: “(1) codificação; (2) observação da codificação ou escuta genuína; (3) descrição da codificação; (4) “re-admiração” das admirações, observando as sensações corporais e emoções e analisando criticamente todo o processo” (MONTEIRO; SORRENTINO, 2019, p. 27).

Com base nisso, realizamos a análise do curso EATEASS. A coleta de dados foi realizada a partir da análise de documentos (MARCONI; LAKATOS, 2003; LUDKE; ANDRÉ, 1986), como o edital de chamamento para o curso, os quatro relatórios de atividades e os quatorze memoriais produzidos pelos participantes ao final do curso.

Para análise dos dados, fizemos uma primeira leitura flutuante dos documentos (BARDIN, 1979) para identificar indícios do diálogo e do não diálogo, com

base nas categorias e perguntas-indicadoras propostas por Monteiro e Sorrentino (2019). Em seguida, revisamos as categorias de análise e realizamos uma segunda leitura dos documentos à luz das categorias consolidadas, já apresentadas no Quadro 1.

Além disso, é importante registrar que a análise do curso EATEASS foi realizada cerca de um ano e meio depois de sua realização, o que nos permitiu averiguar resultados posteriores à sua finalização. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, as características dessa intervenção e depois a análise propriamente dita.

## **O COLETIVO JOVEM ALBATROZ E O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

O Coletivo Jovem Albatroz (CJA) é um espaço de formação de jovens de 18 a 29 anos como lideranças ambientais, que atuam, desde 2015, na Baixada Santista (SP) por meio da Educação Ambiental (EA) Crítica e Dialógica, buscando intervir na realidade em prol da promoção de transformações socioambientais (RIBEIRO; DIAS; MONTEIRO, 2019; PROJETO ALBATROZ, 2020).

É uma linha de atuação do Projeto Albatroz, uma Organização Não Governamental que promove a conservação de albatrozes e petréis, com patrocínio do Programa Petrobras Socioambiental.

A primeira atividade de formação do contrato de patrocínio 2017-2020 foi o curso EATEASS, iniciado em março de 2018. A etapa de planejamento do curso foi subsidiada pela realização de um levantamento prévio, via questionário Google, sobre o interesse da juventude. Este questionário foi divulgado nos meios de comunicação do Projeto Albatroz (site, mailing, Facebook, Instagram e outros), em jornal local e em grupos de WhatsApp e Facebook.

De posse dessas informações, o curso foi planejado baseado na estrutura dialógica-incremental, desenvolvida pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental – Oca da ESALQ-USP, intitulada “Método Oca” de Educação Ambiental. Tal estrutura é composta por 12 componentes (OCA, 2016). Além disso, essa formação foi inspirada no curso de pós-graduação “Educação Ambiental e a Transição para Sociedades Sustentáveis”, deste mesmo laboratório, como uma versão reduzida, de quatro meses de duração (março a junho de 2018).

O curso teve como fio condutor a construção de um projeto de intervenção pelos jovens com o objetivo de contribuir para a transformação da realidade vivida. Além disso, buscou-se romper o paradigma tradicional de educação ao oferecer oficinas e saídas de campo, colocando os jovens como protagonistas do processo educador, sugerindo alterações no planejamento inicial e propondo novas oficinas e atividades (PROJETO ALBATROZ, 2018b).

Ingressaram 21 jovens da Baixada Santista no curso, com uma variação etária de 18 a 29 anos de idade, portanto, pessoas em diferentes momentos de vida, havendo estudantes de graduação, profissionais formados e pós-graduandos (mestrado) de diversas áreas (PROJETO ALBATROZ, 2018a; 2018b).

Tendo isso em vista, o curso se desenvolveu ao longo de 29 encontros presenciais que somaram 90 horas. Nos primeiros encontros, além do acolhimento dos jovens, foram realizadas oficinas de apresentação da equipe do Projeto Albatroz, da biologia de albatrozes e petréis, dos conceitos de EA e do Método Oca (PROJETO ALBATROZ, 2018b; 2018c).

Na sequência, iniciou-se o processo de planejamento da intervenção, no qual os jovens definiram o tema, o objetivo, o território de atuação e o público-alvo. Então, dividiram-se em quatro grupos de trabalho: *Logística*, que definiu locais e horários, articulou parceiros, dentre outras atividades; *Educomunicação*, que desenvolveu produtos educacionais sobre a intervenção; *Caminho das águas*, que desenvolveu uma provocação pedagógica sobre o trajeto de um corpo d'água até o mar; e *Roda de conversa*, que mediu uma reflexão em grupo sobre os impactos socioambientais ligados aos corpos d'água. (PROJETO ALBATROZ, 2018b; 2018c)

A intervenção foi então realizada com o objetivo de estimular jovens universitários a trabalharem com o tema dos resíduos sólidos, do saneamento e da justiça socioambiental em seus projetos de pesquisa e extensão dentro das universidades. Intitulada “Ciência e Saber Popular: em busca da justiça socioambiental”, a intervenção ocorreu na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em Santos/SP, contando, também, com a presença de lideranças populares da região para a discussão dos temas (PROJETO ALBATROZ, 2018c).

Nos encontros seguintes, avaliou-se todo o processo da intervenção e foram aprofundados temas de interesse dos participantes, como as concepções e práticas de educação ambiental, o território, os círculos de cultura e as políticas públicas de educação ambiental. Findado o curso, cada jovem recebeu certificado de conclusão (PROJETO ALBATROZ, 2018c).

## ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA À LUZ DO DIÁLOGO

### Liderança e construção de um ambiente dialógico

A estrutura do curso EATEASS foi pensada com base em três grandes momentos. O primeiro, de contato inicial com os princípios do diálogo, sem apresentar sua teoria, a partir do qual os participantes foram estimulados a se conhecer e a

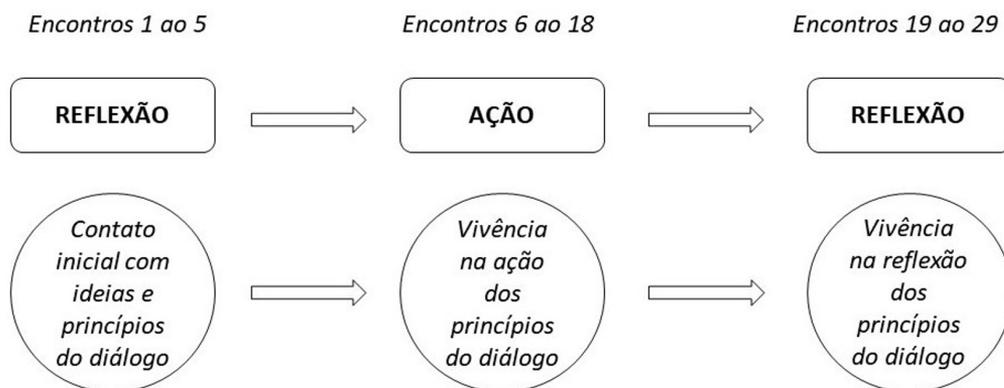
pensar juntos sobre suas concepções de Educação Ambiental.

O segundo momento foi da vivência dos princípios do diálogo na construção e realização da intervenção coletiva de educação ambiental. Durante essa etapa, a teoria do diálogo foi apresentada aos jovens participantes por meio de seminário, como sugere Bohm (2005), de forma que os princípios vivenciados desde o começo do curso facilitaram a compreensão teórica, já que os jovens puderam comparar sua vivência com a teoria.

O terceiro momento foi da vivência dos princípios do diálogo na reflexão, ou seja, os participantes puderam exercitar os princípios do diálogo, pensando juntos sobre temas de interesse e relacionando-os com as experiências teóricas e práticas do primeiro e segundo momento.

Essa grande estrutura, dentro da qual o curso se encaixou, segue os princípios da práxis defendida por Freire (1981), caracterizada pelo ciclo de reflexão-ação-reflexão (ver Figura 1). Além disso, os temas propostos para os encontros não eram rígidos, mas fomentadores de relações com outros assuntos, de acordo com os temas geradores (FREIRE, 1981), com o propósito de estimular um pensamento crítico, coerente e coletivo (MONTEIRO; SORRENTINO, 2019).

Figura 1 – Estruturação do curso EATEASS



Fonte: elaboração própria com base nos documentos do Projeto Albatroz (2018b; 2018c)

Essa intencionalidade em estimular constantemente os princípios dialógicos ao longo do processo é um importante indício de liderança dialógica (FREIRE, 1981; ISAACS, 1999), a qual se caracteriza por fomentar um ambiente no qual o diálogo possa emergir e ser praticado.

A partir dos depoimentos dos jovens, foi possível identificar que tal intenciona-

lidade atingiu o objetivo proposto. O Jovem 2 percebeu a abertura do facilitador em *ouvir* o grupo e estimular que realizassem o exercício da escuta. O Jovem 5, por sua vez, identificou a importância da liderança em se colocar como *participante do processo* e da *disposição das pessoas em círculo* como aspectos que estimulam a exposição do que se pensa, evidenciando as ideias de uma relação horizontal, não hierárquica, entre educador e educando (FREIRE, 1981; 1983; BOHM, 2005), assim como reforçando a importância do arranjo geométrico circular para estímulo da participação.

O depoimento do Jovem 7 parece confirmar tal horizontalidade ao afirmar que “após [a] intervenção senti que o coletivo foi se solidificando [...] as pessoas deixavam suas capas de proteção na porta e entravam totalmente nuas de seus pré-conceitos, julgamentos e diplomas, nos colocando todos no mesmo nível”. Essa fala corrobora a intenção inicial de estimular a vivência do diálogo em um momento reflexivo, pós intervenção.

Outro ponto relevante foi a utilização de metodologias e dinâmicas de grupo que, nas palavras do Jovem 3, “incentivaram a *confiança, união, trabalho em grupo* e estimularam a *desinibição/sociabilidade*”. Tal constatação se confirma no depoimento do Jovem 7, quando afirma que “os encontros do coletivo [...] eram um refúgio para mim, um local que eu poderia me expor sem ser criticada”. O Jovem 4 complementa tal ideia dizendo que

Uma das mudanças que o coletivo me trouxe foi realmente aprender a confiar mais nas pessoas. Não só de falar em público ou não ter vergonha de me expressar, mas de realmente confiar que as pessoas ali não estariam mentalmente tirando sarro de mim enquanto falo (Jovem 4).

Essas afirmações apresentam indícios da criação de um ambiente dialógico, no qual havia segurança para que os jovens pudessem se expor ao outro, contando aquilo que pensam sobre determinado aspecto da vida e *pensando juntos* a partir das diferentes visões de mundo.

Para a efetivação desse exercício reflexivo coletivo, é preciso haver uma *fluidez em torno dos temas em diálogo* (BOHM, 2005; FREIRE, 1981), ainda mais na área socioambiental em que a complexidade (MORIN, 2003) exige a não fragmentação do pensamento. Um forte indício do cumprimento desse aspecto aparece no depoimento do Jovem 4:

Quando iniciei o curso não imaginei que conversaríamos sobre a diversidade de coisas que acabamos discutindo. Não imaginei que eu poderia dar minha real opinião sobre o sistema em que vivemos, ou que poderia demonstrar minha experiência com opressões e desigualdades. Não imaginei que eu e meus colegas

estariamos conversando sobre pobreza, desigualdade, racismo, machismo, consumo, comunidades, favelas, território, nações, guerras, conquistas, felicidade, potência (Jovem 4).

Vale destacar, também, a existência de *dificuldades* no início e ao longo do processo. O Jovem 1 afirmou não ter entendido com muita clareza a proposta do curso no início. Isso foi observado pelo facilitador num episódio no qual esse jovem reagiu à atividade proposta, resmungando algo em um tom ríspido e fazendo um gesto brusco no momento de se levantar para a realização da atividade, aspectos que pareciam indicar descontentamento. Tal suspeita se confirmou quando o facilitador ouviu o Jovem 6, que estava ao lado do Jovem 1 no momento do ocorrido, colocar uma das mãos em seu ombro e dizer “calma, vai ser legal. Tenha um pouco de paciência”.

Essa situação mostra a dificuldade que um processo dialógico, aberto e participativo pode suscitar. Estamos habituados a ser conduzidos, a seguir ordens, a ouvir passivamente, como critica Freire (1981; 1983). Aí reside nossa zona de conforto. A proposta dialógica nos retira dali e apresenta a possibilidade de transformação, podendo causar certo desconforto inicial.

Outra dificuldade encontrada foi durante o processo de construção da intervenção coletiva. O Jovem 5 afirmou:

não canso de me espantar de como é difícil transformar em algo sólido ideias que temos em mente para demonstrar qualquer coisa [...] me entristeci as vezes na construção de ideias por um pouco de falta de entrosamento, mas vejo que tudo acrescentou [...] todos temos ideias e processos individuais diferentes e cada indivíduo partilhou conhecimentos únicos que foram considerados, resultando no final uma linda ‘orquestra’ (Jovem 5).

Aqui, há o reconhecimento da dificuldade de se fazer entender e de dialogar quando é preciso tomar decisões, como afirma Bohm (2005). Por outro lado, parece que tal obstáculo foi superado pelo Jovem, ao reconhecer e buscar praticar os princípios do diálogo.

### **As condições físicas para emergência do diálogo**

Aliadas aos elementos apresentados acima, as condições físicas do espaço utilizado para a realização do curso também parecem ter auxiliado a emergência do diálogo.

Em relação ao *local* dos encontros, se, por um lado, apresentava uma boa

acústica (ISAACS, 1999), de outro, a estrutura dificultava a formação do círculo (BOHM, 2005). Não havia cadeiras, mas grandes bancos de madeira retangulares que acomodavam cerca de seis pessoas. Assim, o *arranjo geométrico* possível era uma espécie de losango com quatro bancos.

Ainda assim, tal disposição não parece ter trazido grandes dificuldades para a emergência do diálogo, uma vez que foi possível identificar a experiência das sensações promovidas pela disposição em círculo.

A *freqüência* dos encontros foi diferente da sugerida por Bohm (2005), já que nos encontrávamos duas vezes por semana e não uma por semana ou a uma a cada quinze dias, como o autor sugere. Tal situação não parece ter trazido nenhum obstáculo ao diálogo. Pelo contrário, podemos inferir que o estimulou, já que a constância de encontros parece ter incentivado um convívio mais constante, facilitando a emergência da confiança entre os jovens.

O *número* de pessoas também não correspondeu ao sugerido pelos autores, entre 20 e 40 participantes (BOHM, 2005; FREIRE, 1981). Estávamos, ao longo do processo, em menos de 20 pessoas, apesar de termos começado com 21. No total, 14 jovens completaram o curso. Novamente, não parece ter sido um fator limitante.

### **Aprendizados e mudanças**

Todo o exposto acima contribuiu para o aprendizado do procedimento metodológico, sugerido por Monteiro e Sorrentino (2019), bem como para o aprendizado sobre si, sobre o outro e sobre a realidade e possíveis mudanças na forma de pensar e agir.

A partir do depoimento do Jovem 7, foi possível identificar indícios da ocorrência do procedimento metodológico.

Por diversas vezes os encontros me causaram inquietações; eram pensamentos que ficavam agitados na minha mente e que mesmo depois dos encontros eles ainda permaneciam. Referiam-se as minhas atitudes no curso e fora dele, como por exemplo o “escutar o outro e se colocar em seu lugar” para depois expor sua opinião e que há pessoas e opiniões diferentes das suas e “está tudo bem”. Além das inquietações internas, havia também o ‘desconforto’ que o outro me causava e, conseqüentemente, me deixava reflexiva (Jovem 7).

Ao contar ter refletido sobre as próprias atitudes em relação à escuta do outro e sobre a diversidade de visões de mundo existentes, bem como reconhecer que

tal reflexão era estimulada pela reação emotiva que o outro lhe causava, podemos afirmar que o Jovem 7 realizou três dos quatro momentos do procedimento metodológico. Ele ouvia as ideias de seus colegas (momento 2 do procedimento), as quais podem ser compreendidas enquanto codificações (momento 1 do procedimento), e refletia sobre elas, contrastando com suas próprias visões (momento 4 do procedimento).

Em complemento, a fala do Jovem 1 demonstra indícios do reconhecimento do aprendizado do procedimento metodológico, indicando o cumprimento de parte dos objetivos propostos para o curso.

O curso, para além de complementar minha formação como profissional, me transformou como pessoa. Pensar em sociedade sustentável [...] é [...] também repensar, desconstruir e reconstruir diversas ideias que o meu eu tinha antes de tudo iniciar. Pensar em grupo é abaixar todas as defesas que tem para escutar o outro, é se expressar sem medo de viver em harmonia (Jovem 1).

O processo de identificar e refletir sobre as próprias ideias e crenças, o não julgamento com o “abaixar todas as defesas” ao ouvir o outro, a escuta e a confiança em se expressar são elementos centrais do procedimento metodológico. Devem vir acompanhados, por sua vez, pelo respeito e pela não imposição de ideias (BOHM, 2005; FREIRE, 1981; 1983; ISAACS, 1999), presentes na fala do Jovem 4: “Aprendi sobre **ouvir o outro**, sobre **respeitar** a perspectiva do outro mesmo que eu não concorde com ele [...]. Descobri que eu era arrogante, que não sei mais do que ninguém” (grifo do autor).

A vivência de um processo dialógico em grupo parece ter estimulado no Jovem 4 um aprendizado sobre si, quando afirma que “poucas vezes na minha vida senti uma sensação de **pertencimento**, isso ainda é uma sensação estranha pra mim, me dou conta que, infelizmente, talvez eu tenha vivido como uma pessoa ‘individualista’ por muito tempo” (grifo do autor). Ao vivenciar dentro do grupo o acolhimento e a conexão com o outro, pôde identificar sua forma predominante de se relacionar, reconhecendo uma postura marcada pela antidialógica (BOHM, 2005; BUBER, 2014).

Além disso, foi possível identificar os aprendizados sobre aspectos da realidade. O Jovem 7 afirmou que “reaprendi a trabalhar em grupos e que todas as opiniões podem ser ajeitadas e colocadas em prática”. O jovem 8, por sua vez, disse que “reconstruí minha concepção sobre Educação Ambiental, a entendendo como uma grande ferramenta de transformação social”.

Por fim, foi possível observar indícios de transformações individuais, também

fruto do aprendizado do procedimento. O Jovem 5 fez uma autoanálise ao longo do processo vivido.

Gosto de comparar os últimos encontros [do curso] com os primeiros, os momentos de café são muito mais fervorosos e barulhentos, tenho muito mais facilidade e confiança em falar em público e demonstrar minha opinião, obtenho cuidados que antes não me incomodavam, como por exemplo, tento me comunicar sem parecer impositiva com minhas ideias, pois agora entendo melhor que todos temos processos diferentes e pensamentos que podem ser opostos aos meus ou até acrescentados a ele e, impor ou derramar minhas crenças não fará com que as pessoas mudem ou pensem diferente, agora discorrer de uma forma em que eu consiga transparecer a problemática discutida nos incluindo a ela pode ocorrer com que indivíduos se sensibilizem e venham a pensar diferente (Jovem 5).

Essa transformação individual ao longo do processo, assumindo uma postura mais dialógica, impacta positivamente o coletivo, uma vez que os participantes vão adquirindo cada vez mais força para sustentar uma atmosfera invisível permeada pelos princípios do diálogo, como sugere Isaacs (1999), na qual as relações e novos aprendizados são construídos. Nesse sentido, vale destacar o depoimento do Jovem 4, no qual é possível verificar a transformação interna, motivada pela relação com o outro, em que pôde reencontrar a esperança, importante característica do diálogo de acordo com Freire (1981), que havia perdido nas pessoas.

Não consigo descrever em linhas retas tantas nuances de experiências e aprendizado que tive este ano, mas posso dizer com certeza, que entrei aqui com um grande negativismo. Pensava que as coisas não tinham mais jeito, que o mundo não iria mudar e que as pessoas “comuns” (o povo) não tinham mais formas de reverter a atual situação que nos encontramos. Em um dos últimos encontros eu descobri que, se eu estava ali, é porque acreditava em alguma possibilidade de mudança. Eu quis escrever sobre isso porque foi uma grande mudança na minha vida. De uma pessoa deprimida, pessimista, que vivia descrente de tudo. Posso ainda ter minhas dúvidas com relação a muitas coisas, mas aprendi que, enquanto tentarmos é porque algo dentro de nós ainda acredita (Jovem 4).

### **Pós curso – continuidade do processo**

O diálogo parece ter estimulado a *emergência de confiança, de segurança e de potência para a realização de ações conjuntas*, uma vez que, findado o processo

do curso, quatro ações foram propostas e planejadas pelo Coletivo. Duas destas não tiveram sequência: a criação de um Centro de Educação Ambiental na praia do Góis, Guarujá/SP, devido a problemas com o terreno no qual seria instalado, e a criação de um Grupo de Estudo e Pesquisa sobre temas socioambientais, por conta da dificuldade de organização interna do grupo em conciliar demandas estudantis ou profissionais.

Por outro lado, duas iniciativas foram desenvolvidas: um Curso de Educação Ambiental para os servidores públicos da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMAM) de São Vicente/SP e um Curso de Educomunicação para novos jovens integrantes do CJA.

A ideia de realização do curso de EA surgiu de uma jovem que trabalhava na SEMAM de São Vicente/SP e identificou o interesse dos servidores em aprofundar seus conhecimentos sobre EA. Cerca de vinte colaboradores da secretaria participaram dos dois dias de formação, com carga horária de seis horas, contando com os mesmos princípios teóricos e metodológicos utilizados no curso EATEASS (PROJETO ALBATROZ, 2018d).

O curso intitulado *Educomunicação e processos de educação ambiental em ambientes costeiros e marinhos* surgiu a partir da necessidade dos jovens em fortalecer os aspectos educacionais do CJA. Com quatro meses de duração, essa formação teve como objetivo agregar e instrumentalizar educativamente novos jovens (RIBEIRO; DIAS; MONTEIRO, 2019).

Essas duas ações podem ser entendidas enquanto a continuação do ciclo de reflexão-ação-reflexão iniciado com o curso EATEASS, demonstrando a vivência da práxis freireana.

Outro ponto a destacar é a transição do papel da liderança, antes na figura do coordenador, migrando para os jovens que assumiram o protagonismo na condução dos cursos, de forma que a coordenação passou a assumir um papel de orientação do processo. Esse é um importante traço da liderança que se pretende dialógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência dos princípios do diálogo, ao longo do processo de formação em EA realizado, estimulou seu aprendizado. A vivência do respeito, da esperança, da confiança, dos conflitos, da identificação e reflexão das formas de pensar e agir, intercalados em momentos de reflexão e ação coletivas, promoveu o aprendizado do procedimento metodológico sugerido por Monteiro e Sorrentino (2019), o aprendizado sobre si, sobre o outro e sobre algum aspecto da realidade, possibilitando a emergência de mudanças na forma de pensar e agir das pessoas envol-

vidas.

A concretização dessa formação dialógica e participativa, na qual os jovens participantes puderam se envolver, sugerindo mudanças no planejamento inicial, deu-se, dentre tudo o que foi apresentado neste texto, pelas condições oferecidas pelo Projeto Albatroz.

Organizações, educadoras e educadores que queiram oportunizar processos formadores com tais características devem priorizar a qualidade da formação, reconhecendo a importância de não se prender a uma visão exclusivamente quantitativa e conteudista do processo, preocupando-se apenas com número de participantes e de atividades realizadas ou de “conteúdos transmitidos”. Ao priorizar a qualidade, formaremos pessoas capacitadas para promover novos processos formadores e, assim, capilarizar pelo território as transformações almejadas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental**. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOHM, D. **A totalidade e a ordem implicada**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life**. New York: Doubleday, 1999.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO, M. **O Diálogo na Educação Ambiental: uma síntese a partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire**. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.14, n.1, pp. 10-31, 2019.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- OCA. **O “Método Oca” de Educação Ambiental: fundamentos e estrutural incremental**. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO**, v. 21, n. 1, pp. 75-93, 2016.

PROJETO ALBATROZ. **Jovem Albatroz**. 2020. Disponível em: <<https://projetoalbatroz.org.br/educacao-ambiental/coletivo-jovem-albatroz>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

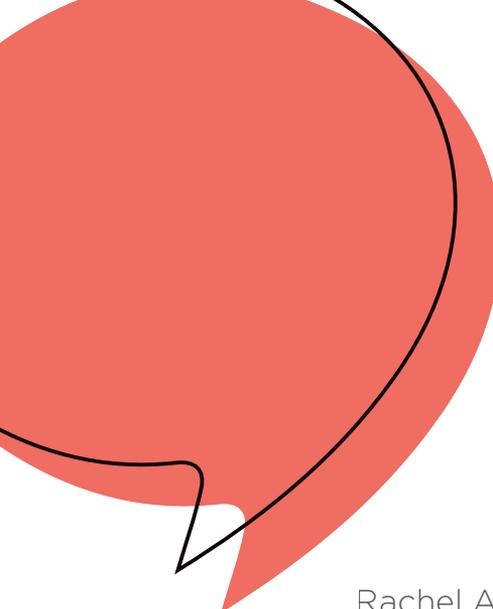
PROJETO ALBATROZ. **Chamada para participação no coletivo jovem albatroz e no Curso educação ambiental e a transição educadora ambientalista em ambientes costeiros e marinhos**. 2018a.

PROJETO ALBATROZ. **Relatório 2º Quadrimestre – Evidência de realização das ações: Questão 26**. 2018b.

PROJETO ALBATROZ. **Relatório 3º Quadrimestre – Seção 6 – Avaliação do Projeto: Questão 26**. 2018c.

PROJETO ALBATROZ. **Relatório 4º Quadrimestre – Evidência de realização de ações: Questão 3**. 2018d.

RIBEIRO, V. V.; DIAS, M. R.; MONTEIRO, R. A. A. Educomunicação e juventude: a experiência do coletivo jovem albatroz. **Revista Ceciliana**, v. 11, n. 2, 2019.



## O DIÁLOGO COMO PRESSUPOSTO DO TRABALHO COTIDIANO: A ATUAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TRANSIÇÃO PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS\*

Vivian Battaini      Bianca Limonge Avancini  
Érica Speglich      Karine Silva Faleiros  
Rachel Andriollo Trovarelli      Marcos Sorrentino

Neste texto trazemos reflexões sobre os processos dialógicos que perpassam a equipe pedagógica da especialização “Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis” no Laboratório de Educação e Política Ambiental, Oca, da ESALQ/ USP<sup>1</sup>. Uma escrita que toma forma a partir do convite para compor esse livro e que nos chegou com um desafio que não havíamos vislumbrado até então: tratamos o diálogo como um pressuposto (não explicitado) em nosso trabalho cotidiano, um pressuposto que se estende a partir da compreensão de que as relações são dialógicas dentro da Oca e, portanto, dentro do nosso curso.

A nossa coerência perpassa pelo exercício do diálogo neste grupo, diálogo que movimenta a ideia de construção coletiva: como haveríamos de ensinar a importância da construção coletiva para as estudantes do curso, da criação de espaços/tempos para que todas “pronunciem o mundo” (FREIRE, 1996) se não exercitarmos esse movimento dentro da equipe pedagógica? A relação com a proposta de Freire se dá ao compreender o pronunciamento do mundo como “um ato de criação e recriação” (FREIRE, 1996) no qual as pessoas se transformam e podem transformar o mundo. Na formação de especialistas educadores ambientais, buscamos formar pessoas capazes de contribuir com a transformação de seu território de atuação.

(\*) Agradecemos às membras da Equipe Pedagógica da Especialização, Giovana Metzner Ferreira e Mirian Rother, pelo envolvimento no grupo que permitiu as reflexões das autoras.. ✉ [ea.transicao@gmail.com](mailto:ea.transicao@gmail.com)

---

1 - A Oca é um centro de produção e aprofundamento de imaginários e ideias teóricas e práticas sobre Educação Ambiental e suas interfaces (MANUAL DO INGRESSANTE, OCA, 2012). Um laboratório do Departamento de Ciências Florestais da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, unidade da Universidade de São Paulo. Maiores informações: <http://oca.esalq.usp.br/>

Escrevemos a partir da leitura do texto do Rafael Monteiro e Marcos Sorrentino (2019), e dos caminhos para a compreensão do conceito de diálogo indicados no mesmo. Uma escrita que, a partir da ponderação sobre o conceito de diálogo e sua centralidade para a construção coletiva, nos fez refletir sobre as relações e os processos que construímos que, a nosso ver, colaboram para a implementação de processos dialógicos ou a tentativa de. Como se dão os espaços/tempos de construção coletiva? Como o grupo vivencia o diálogo? Quais os desafios de ter o diálogo como pressuposto do trabalho coletivo? São algumas das questões que nos animam nessa escrita.

A Especialização é realizada com o objetivo de formar formadores. Entre os objetivos do curso estão a proposta de contribuir para a formação de profissionais que atuem na transição para sociedades sustentáveis, a criação de uma comunidade de aprendizagem que se retroalimente e inspire na proposição de intervenções educadoras sustentáveis, o oferecimento de subsídios teóricos e práticos para a construção de conhecimentos nas áreas de educação, ambientalismo, políticas públicas e intervenção educadora, dialogando com sentidos existenciais e utopias individuais e coletivas e a contribuição para compreensão sobre limites e possibilidades de atuação em políticas públicas no atual modelo de organização das sociedades<sup>2</sup>.

A Equipe Pedagógica tem a função de construir, executar, monitorar e avaliar o curso de forma colaborativa por meio de encontros periódicos, tomadas de decisão coletiva, atividades em subgrupos, divisão de tarefas e trabalho à distância.

A perspectiva coletiva se dá na atuação da equipe enquanto um grupo operativo (GAYOTTO et al., s/d) com um objetivo comum (construir, executar e gestar uma especialização), regido por compromisso mútuo (mesmo com dedicação e responsabilidades diferentes) e pela cooperação entre suas integrantes.

É nesse criar e recriar cotidiano em que mapeamos os espaços/tempos de exercício do diálogo, em especial as reuniões de planejamento e de avaliação dos encontros presenciais com as estudantes. Como dito anteriormente, “pronunciar o mundo” num processo dialógico, formativo e com um objetivo concreto, exige espaços/tempos para criação coletiva e participação “genuína”. A perspectiva genuína vem do desejo da pessoa conseguir/exercitar o estar presente e inteira na construção do curso e na atuação no grupo, de forma que consiga se acessar e atuar de forma verdadeira.

Os nossos espaços/tempos de criação e participação se estendem antes e depois das reuniões. Antes de chegar na Oca, escondida entre árvores, canteiro circular

---

2 - O curso tem duração de dois anos, com encontros mensais, atualmente com a participação de 26 estudantes. Maiores informações no Projeto Político Pedagógico do curso disponível no site: <http://oca.esalq.usp.br/especializacao>.

de temperos, bananeiras, composteira e a sala da árvore, já lemos as mensagens com os registros dos encontros, reuniões passadas, propostas para o encontro que se seguirá e, de vez em quando, uma animação maior colaborando com o lanche do dia. E, assim, começam as reuniões de construção pedagógica semanais, nas quais fazemos planejamento, avaliação de cada um dos módulos do curso, conversamos sobre os envolvimento e desenvolvimentos das estudantes e das atividades que estão sendo realizadas por elas.

O momento de planejamento é especial, pois é um dos momentos de criar, recriar, inovar, propor o novo para as estudantes. Nesse processo, há um deixar a outra ir. Uma postura que se relaciona com a confiança naquilo que a outra propõe, com o respeito ao brilho nos olhos daquela que propõe e com um reconhecer os momentos de se afastar para dar o espaço a outras. Um exemplo disso é quando apoiamos atividades propostas por uma ou mais de uma pessoa e que o restante do grupo não faria daquela forma, porém, acredita no potencial da atividade e da autonomia para o pequeno grupo desenvolvê-la. Às vezes, gostamos tanto da ideia que nos propomos a construir juntas num grupo maior e a atividade ganha ainda outra forma. Em outros momentos, apenas nos afastamos e algumas atividades são realizadas sem a participação efetiva de todas.

Algumas vezes este afastamento pode ser um mecanismo que encontramos quando não conseguimos suspender nossos pressupostos e mantemos uma postura de defesa ou de ataque. Essa situação nos faz perceber que o processo dialógico não é linear, mas é construído cotidianamente, ou seja, não conseguimos nos reconhecer num estágio específico de diálogo, como proposto por Monteiro e Sorrentino (2019, p. 19), mas podemos afirmar que temos momentos não dialógicos e momentos de “diálogo gerador”.

Na perspectiva do “diálogo gerador”, percebemos que é muito comum, em nossos momentos pedagógicos, posturas coletivas e individuais que permitem um fluir das ideias em direção a uma descoberta coletiva ou uma construção participativa, apostamos nisso e reconhecemos prazeres e dificuldades deste processo. São vivências muito frequentes de “deixar ir” pressupostos individuais ou opiniões rígidas, a favor de uma co-criação no contexto das temáticas que trabalhamos.

Alguns dos prazeres são relacionados aos encantamentos que sentimos umas pelas outras em diversos momentos de brilhar os olhos numa fala, no dar espaço para outra, nos silêncios, no perceber a dança das ideias que quando se misturam e tomam rumos muito interessantes, produtivos e proveitosos, o ganho de complexidade que muitas vezes o diverso traz. As dificuldades são relacionadas a reconhecer o trabalho que dá abrir mão de algo que parecia simples e certo e sair de um lugar cômodo para outro desconhecido.

Ao ler o artigo de Monteiro e Sorrentino (2019), compreendemos que é o

nosso amor, na perspectiva freiriana apresentada por eles, que nos permite no mínimo consentir e, na maioria das vezes, confiar no potencial das propostas que são, à primeira vista, estranhas. E, em alguns casos, entrar junto e construir outra coisa. A leitura nos fez constatar que a humildade nos movimenta frente a constatação da nossa não suficiência individual para atuar sozinha na transição.

O que procuramos construir é um espaço para a compreensão da outra e uma abertura, desejo, vontade de inovar. A inovação só nos parece possível no pensar diferente que perpassa pela relação com os diferentes que, no nosso caso, têm muito de igual (ou, ao menos, bem parecido).

Nos igualamos na valorização da formação acadêmica reflexiva, no sentimento de insatisfação com as desigualdades e os retrocessos socioambientais que vivemos enquanto sociedade e na tentativa de atuação na transformação deste cenário por meio de processos educadores. Nos diferimos em nossas faixas etárias e momentos de vida, nas formações iniciais, nas experiências prévias no campo da educação ambiental, nas crenças, religiões e filosofias espirituais e nas autoras e filósofas de referência preferidas. Militamos em diferentes áreas quando não estamos unidas para pensar a educação ambiental: mobilidade, saúde mental, direito à alimentação adequada, cultura. E aqui nos deparamos com o desafio de que o diálogo é complexo no nosso grupo. O que nos leva a questionamentos, tais como: Existe uma diversidade ideal das pessoas no grupo que facilita a realização do diálogo? Estamos num grupo de sete pessoas, para Bohm “um grupo de vinte a quarenta pessoas é o ideal para se trabalhar” (MONTEIRO; SORRENTINO, 2019, p. 17), de que forma a pouca quantidade de indivíduos afeta o diálogo?

Nas reuniões de avaliação dos encontros realizados, as mensagens e registros aos quais vamos chegando são criados a partir de anotações individuais e também de um formulário de avaliação sobre múltiplos aspectos, respondido tanto pela equipe quanto pelas estudantes. A partir desse material, é apresentada uma sistematização das respostas e aberto um momento de discussão sobre os pontos enunciados. Entre ouvir o que outras pessoas avaliaram, relembrar a própria análise, desviar a conversa para o encantamento com algum acontecimento da semana, lembrar de outras tarefas a serem realizadas e efetivamente discutir aquilo que foi apresentado, mergulhamos em um espaço/tempo de avaliação processual, coletiva e iluminativa (DEMO, 2002; FERNANDES, 2006). Um processo que é central em nosso trabalho coletivo, pois é realizado por todas, de forma a construir ações e atividades futuras que estejam em consonância com nossos princípios e utopias, com as necessidades pedagógicas do curso, com as demandas e desejos das estudantes e de nós mesmas.

Assim como nos momentos de planejamento, nas reuniões de avaliação, acreditamos que há um espaço/tempo de diálogo mesmo quando estamos em lingua-

gens diferentes<sup>3</sup>, outro ponto destacado por Monteiro e Sorrentino (2019, p. 18) que nos chama a atenção ao escrevermos sobre nossas experiências. Às vezes dá certo e às vezes não. Às vezes apenas demora e muitas outras vezes toma outros caminhos e leva a criações de outros “certos”. Sendo o grupo formado por pessoas com personalidades diferentes, cada uma tem um foco no momento das reuniões, seja o encaminhamento de tarefas ou diálogos sobre sentimentos e/ou discussões conceituais. Percebemos que, muitas vezes, não pactuamos a linguagem com a qual estamos dialogando, dessa forma, cada uma acessa a linguagem que lhe faz mais sentido e, em muitos momentos, a confusão é posta à mesa.

Reforçamos que, para nós, a diversidade deixa o grupo interessante e o faz caminhar. Somos um grupo diverso que se mantém unido em busca de um mesmo propósito. Nesse processo, o pressuposto é que o diálogo movimenta a construção coletiva e essa ganha força a partir da jornada não linear e gradativa de conquista de confiança entre as integrantes. Com esta tomada de confiança, a experiência de não necessitar “ganhar” uma discussão foi também se fortalecendo.

Porém, desse processo emergem conflitos que nos empoderam e nos fazem crescer. Em outros momentos nos chateiam e exigem um tempo de digestão. Os conflitos emergem da vivência dialógica, muitas vezes não temos nomeado as relações de discordância de conflito, porém, ao olhar para os indicadores de diálogo criados por Rafael Monteiro e Marcos Sorrentino (2019), nomeamos algumas das relações que vivenciamos como tal. Acreditamos na potência do conflito para o fortalecimento do grupo e pelo exercício cada vez mais genuíno do diálogo. Destacando que, para mediar os conflitos, é necessário cuidado, atenção, respeito e tempo coletivo.

Em nossos encontros, acontecem discussões em que as partes enrijecem seus pontos de vista, dificultando a participação e a construção coletiva, mas é cada vez mais frequente nos darmos conta de que estas situações acontecem. Em um processo de aprendizado mútuo, temos nos tornado hábeis para identificar estes momentos em que o foco se torna a defesa de opiniões pessoais e tomar medidas para que um diálogo mais aberto prevaleça. É comum, após certos embates, nos darmos a chance de rever nossas posturas e tentar novamente interagir em determinada construção do grupo ou tarefa com mais abertura e disposição para o novo.

Esse tempo das reuniões é cronológico, do calendário, dos prazos a serem cumpridos. Um tempo que nunca nos parece suficiente para mergulhar, refletir, recriar como gostaríamos num outro tempo, o da experiência, do pensamento, da con-

---

3 - Para Isaacs “existem três tipos de linguagem: a do afeto, em que as pessoas falam o que sentem e investigam como os outros se sentem; a do significado, em que se busca compreender as ideias, os valores e as crenças naquilo que se conversa; e a da ação, na qual se quer saber como as coisas serão feitas” (1999 apud MONTEIRO; SORRENTINO, 2019, p. 18).

templação. O tempo que se vive, aquele que faz com que a gente nem veja a hora passar. E, assim, por vezes sentimos que os espaços/tempos não são suficientes para materializarmos o que almejamos com relação à participação e às práticas de diálogo. E ainda menos suficiente para dar conta de, ainda, nos permitir usufruir da companhia umas das outras e de cuidar de tudo aquilo que nos aflige e tudo aquilo que nos inspira.

Embora exista uma clara disposição entre as participantes em promover diálogo e construção participativa, existe também a compreensão de que a realidade de tempo, finanças e resultados esperados exigem, em determinados momentos, tomadas de decisões que não permitem profundidade na participação. E, nessa caminhada coletiva, as integrantes com suas realidades de tempo vão encontrando e construindo os espaços férteis para a participação de si e das outras.

Trazemos para os encontros que aqui descrevemos a vontade de tecer juntas novas compreensões sobre transição, educação, métodos, formas e conteúdos com os quais trabalhamos. Esta forma de interagir se configura, a nosso ver, como um exercício constante de mudança de padrões de comunicação e pensamento que partem da centralização da fala, hierarquia, supremacia de determinados conhecimentos sobre outros, super valorização de um ou outro tipo de racionalidade em sobreposição a outras formas de compreender o mundo, dentre outros. Nos esforçamos continuamente para que nossa interação ocorra a partir de um reconhecimento mais genuíno das diversidades.

Acreditamos no exercício constante de transição para sociedades sustentáveis, a qual se trata também de uma transição de pensamentos e ideias. Segundo Bohm (2005), o propósito do diálogo é percorrer todo o processo do pensamento e mudar o modo como ele acontece coletivamente.

Promover a participação de forma diferenciada, porém de forma que todas se sintam parte e contempladas na sua individualidade, é o desafio que nos propomos nessa construção coletiva do curso. Talvez ainda seja necessário nos debruçar sobre os amadurecimentos dos indivíduos no grupo e do próprio grupo. Como contribuir para que cada uma desenvolva a sua autonomia e integre o grupo? Qual as necessidades das integrantes e a abertura do grupo para tal?

Reflexões que nos trazem mais questionamentos: Quais os limites dos círculos de diálogo dentro da equipe? Há limites? Em que momento a equipe coordenadora atua (ou deveria atuar) nessa indicação de limites? É papel da coordenação colocar limites? Quem mais pode/deve ocupar/exercer este papel?

Nos parece que, se há algum limite, ele ainda precisa ser construído, o que nos faz, na maioria dos casos, ponderar juntas e, ao mesmo tempo, nos animarmos umas com as ideias das outras, nos encantamos com as possibilidades que se abrem a partir das ideias até quase a exaustão. Volta e meia nos deparamos com

um excesso de coisas a fazer desejadas e inventadas por nós mesmas. Encontros de quatro dias com programação de manhã, de tarde e de noite, atividades que demandam horas infindáveis de planejamento e construção, desejos de continuidades e de novas possibilidades de trabalho coletivo que enchem todos os horários de trabalho e os de folga e até os de sono. Seria a exaustão o limite?

Permanecemos juntas no nosso grupo pelo desejo de atuar na transição, pelos aprendizados proporcionados, pelo desejo da inovação, pelas alegrias de fazer parte do grupo. A cada ano que passa, as relações de confiança entre aquelas que se mantém ficam mais fortes mesmo em suas diferenças e, nos parece, mais fácil discordar com respeito, cuidado, sem apagar as luzes dos olhos das outras.

Seguimos no desafio de exercício coletivo cotidiano, que agora acreditamos e explicitamente dizemos, em diálogo, para a construção de um curso inovador de especialização de educação ambiental e transição para sociedades sustentáveis.

## REFERÊNCIAS

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. Tradução Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Atena, 2005.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 7a. ed. Ver. - Campinas, SP: Autores Associados, 2002 - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 25).

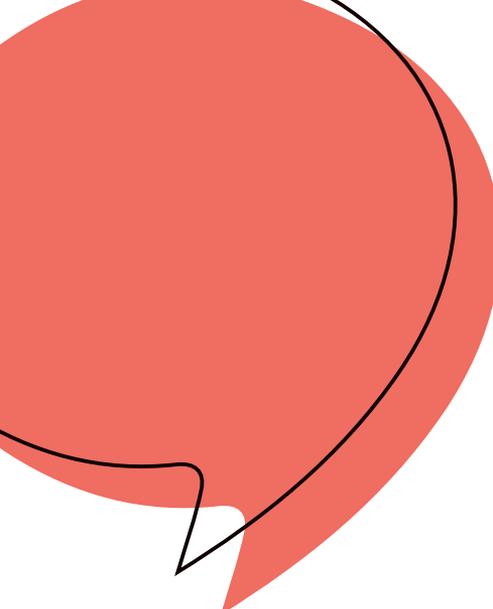
FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, pp. 21-50, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200003&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 05 mai. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAYOTTO, M. L. C. et al. **Líder de mudança e grupo operativo**. Rio de Janeiro, Vozes, sem data.

MONTEIRO, R.; SORRENTINO, M. O diálogo na educação ambiental: uma síntese a partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 19, n. 1, pp. 10-31, 2019.

OCA - Laboratório de Educação e política ambiental. **Manual do Ingressante**. 2012.



# DIÁLOGO E TRANS- FORMAÇÃO: A EXPERI- ÊNCIA DO FUNDO BRA- SILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (FUNBEA)

Fundo Brasileiro de Educação Ambiental  
(FunBEA)\*

Neste texto, compartilhamos o processo vivenciado pela equipe executiva do FunBEA – Fundo Brasileiro de Educação Ambiental, tendo como foco seus processos dialógicos.

Nosso relato de experiência evidencia os aprendizados cotidianos da equipe executiva/pedagógica<sup>1</sup> e reflete a forma como conjuntamente construímos o Fundo, damos vida a sua missão e revisitamos seus valores e princípios. Esse aprender perpassa pelo exercício do diálogo, ancorado numa escuta genuína e na construção coletiva<sup>2</sup>.

O FunBEA é um fundo público não estatal<sup>3</sup> com a missão de captar e aportar recursos estratégicos para o fomento de ações estruturantes no campo da educação ambiental. O seu funcionamento perpassa pela atuação em processos de captação, articulação, comunicação, mobilização e formação. O diálogo foi um instrumento de construção da instituição, desde sua criação, como um movimento social, aberto, alinhado ao movimento ambientalista, na busca de contribuir com a construção de um novo mundo, atuando na transição para sociedades sustentáveis.

(\*) As autoras abriram mão da autoria individual em favor da autoria coletiva institucional. As autoras que contribuíram para este artigo são: Vivian Battaini, Semíramis Biasoli, Kelly Coletti, Ana Patrícia Arantes, Grace Luzzi, Karina Kempter, Mariane Lima, Marcos Sorrentino. ✉ [contato@funbea.org.br](mailto:contato@funbea.org.br)

---

1 - A equipe executiva é multidisciplinar, formada por: duas advogadas, três comunicadoras (jornalismo, audiovisual, mídias digitais), duas biólogas e uma administradora.

2 - Por sermos um grupo formado por mulheres, optamos por escrever o texto no feminino.

3 - Constituído legalmente enquanto uma associação civil sem fins lucrativos que se rege por um Estatuto próprio e pela legislação em vigor (Lei 13.019, de 31 de julho de 2014).

Incubado entre 2010 e 2012, funcionou como um projeto de extensão, dentro da Pró-Reitoria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desde então busca construir sua identidade enquanto uma instituição radicalmente democrática, com princípios de governança participativa e um Conselho atuante.

Em 2017, uma equipe executiva é formada para execução de projetos em nível local e de foco temático, que, em sua concepção, nascem alinhados com as políticas públicas de educação ambiental e de recursos hídricos. A estratégia de ser um fundo também executor perpassa pela possibilidade de constituir uma equipe remunerada, capaz de olhar também para a missão do FunBEA (aportar recursos para a educação ambiental), além de materializar os princípios em processos e projetos, dar o testemunho, construir portfólio e comunicar com o público em geral, entre eles possíveis financiadores.

Essa equipe se constituiu por meio das intervenções no território, se fortaleceu por meio do diálogo enquanto uma comunidade aprendente, e se sinaliza enquanto um movimento social, à medida que, por meio da ação coletiva, se formou uma identidade individual e coletiva com a causa da educação ambiental.

A construção desse texto se deu de forma coletiva. A partir da provocação e do convite para escrevê-lo, foram propostos alguns exercícios: 1. leitura do artigo de Monteiro e Sorrentino (2019); 2. leitura dos indicadores da Articulação Nacional de Políticas Públicas de Educação Ambiental - ANPPEA<sup>4</sup>; 3. reflexões escritas individuais sobre questões centrais: como o diálogo se dá na equipe executiva? qual a relação do fazer cotidiano com as leituras realizadas?; 4. reunião online para reflexões coletivas sobre os escritos individuais e definição de linha de raciocínio para esse artigo; 5. nova rodada de escritos individuais; 6. sistematização dos escritos individuais em texto único seguindo lógica acordada; e, 7. contribuições no texto final.

O texto aqui apresentado não representa todos os aprendizados que a sua produção proporcionou para cada integrante da equipe e o grupo como um todo. Reconhecemos a escrita com um grande potencial de formação. Enfatizamos os desafios da escrita individual e da coletiva, das compreensões sobre o que é o diálogo para cada uma e para todas. Seguimos descobrindo o diálogo cotidianamente, porém neste texto traremos nosso olhar para ele construído desde o momento que aceitamos o convite da escrita.

Ressaltamos que o foco de reflexão é o diálogo dentro da equipe executiva do FunBEA, porém, essa equipe, junto com os conselheiros, fortalece e constrói a instituição. Dessa forma, em alguns momentos, o olhar volta-se à instituição com

---

4 - O FunBEA faz parte da Secretaria Executiva da ANPPEA e contribuiu para a construção dos indicadores. Você pode acompanhar a aplicação dos indicadores para monitoramento e avaliação das políticas públicas de educação ambiental nacionais no site: <http://monitorea.org.br/>.

o objetivo de possibilitar ao leitor a compreensão sobre a equipe em foco.

## DESENVOLVIMENTO

Para falarmos de nossa relação enquanto equipe executiva, achamos importante destacar a entrada de cada uma e de todas ao FunBEA. A aproximação das integrantes da equipe executiva ao Fundo ocorreu a partir de 2017, em contratos específicos de projetos, que se desdobraram (a convite de sua Secretária Geral, Semíramis Biasoli) no compromisso com a formulação de novos projetos de educação ambiental para captação de recursos e futura execução.

Destacamos que a chegada à instituição perpassou pela identificação de cada uma e de todas com a missão e os valores do FunBEA. Acreditamos que a clareza da missão do Fundo e nossa convergência com ela fortaleceu a constituição do grupo. Porém, cada pessoa chegou num momento e vivenciou de sua maneira a acolhida e a integração ao coletivo. A perspectiva de atuação numa instituição motivou algumas das mulheres da equipe executiva, enquanto outras chegaram para fortalecer o projeto que precisava ser escrito e/ou executado, assim como a participação, desde a fundação do FunBEA, pela atual Secretária Geral e Conselheiros, caracterizando a diversidade nas relações com o Fundo, o que tem se mostrado importante para a vivacidade do cotidiano do grupo.

Todas trabalham na perspectiva operacional nesta instituição que é baseada numa autogestão, sem hierarquia, com os objetivos centrais de cumprir sua missão e fortalecer a instituição. Na autogestão “seus membros definem objetivos, escolhem seus meios e estabelecem os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa” (DÍAZ BORDENAVE, 1994, p. 32). Para tanto, definimos de forma coletiva atividades centrais: fortalecimento institucional, elaboração e execução de projetos, reuniões periódicas virtuais, encontros presenciais, comunicação social e aprofundamento teórico por meio de leituras e estudos.

A Secretaria Geral ocupa um lugar de liderança, porém, numa postura de liderança que se auto anula (BRASIL, 2007). Ou seja, exerce um papel central de animação de processos, com a perspectiva de ser um lugar passageiro, na intenção de que todas participem das tomadas de decisões. Nestes anos de convivência na equipe executiva, percebemos o desenvolvimento da autonomia e da emancipação de cada uma das integrantes quanto à dependência de uma liderança, sendo capazes, por exemplo, de expressar divergências e propor prioridades. Não vamos negar que ela ainda existe, em alguns momentos espera-se da coordenação a tomada de decisão final, mas é algo que trabalhamos para superar.

*A eficácia desta intenção, implementada no exercício de condução dos Coletivos, possibilitaria falar-se que, nesse papel de*

liderança, os atores representaram uma “vanguarda que – deliberadamente – se auto-anula” no referido exercício, submetendo, a si mesmos, a um “descentramento” político, redutor de seu poder de determinação do futuro do coletivo (BRASIL, 2007, p. 78).

Nesta perspectiva, não temos uma relação de estarmos sendo coordenadas por uma “liderança”, mas sim por princípios comuns, no nosso caso, os princípios da educação ambiental e os que dele decorrem da experiência acumulada pelo FunBEA. Pudemos reconhecer que esses princípios convergem com os valores propostos por Freire para a ação dialógica: amor, humildade e fé (1981 apud MONTEIRO; SORRENTINO, 2019).

Sem uma hierarquia, construímos uma rotina autônoma de trabalho, de forma colaborativa, buscando um equilíbrio entre combinados coletivos e necessidades individuais. Acreditamos na importância de manter a nossa qualidade de vida, para tanto, temos horários flexíveis, respeitamos os tempos de cada uma e priorizamos as nossas identidades. Essas escolhas contribuem para a manutenção da nossa sanidade mental. Tendo como ponto central a diversidade do grupo (estado civil, maternidade, local de residência, atividades de lazer, personalidade, etc.), acreditamos na rotina de trabalho personalizada de forma que cada uma possa conciliar o trabalho com sua vida pessoal.

Reconhecemos o exercício constante que esse desafio nos coloca, especificamente por ser novidade para parte do grupo, visto que, nas experiências anteriores da maior parte das integrantes, a organização do trabalho era sempre hierarquizada, com muitos procedimentos a serem seguidos, e com pouca ou nenhuma autonomia e espaço para construção coletiva (seja na academia, mundo corporativo, ONGs, entre outros), indicando uma predominância de vivências antidialógicas, como sugerem Monteiro e Sorrentino (2019) ao enunciar o movimento das espirais dialógica e antidialógica.

No FunBEA, a proposta do exercício da autogestão foi sendo introduzida e exercitada, num processo intuitivo e experiencial, pela Secretária Geral, tendo como referência e inspiração os aprendizados vivenciados junto à Oca - Laboratório de Educação e Política Ambiental/ESALQ/USP e foi se adensando com a chegada de novas integrantes do laboratório. A oportunidade de colocar o aprendizado em prática, fortalecendo uma instituição que se compreende enquanto movimento social comprometido com o diálogo, a autonomia e a autogestão, é algo que nos anima e surpreende, pois percebemos a força que reverbera em cada uma de nós, fortalece a instituição e a atuação na luta pela causa socioambiental.

No nosso exercício de autogestão, as tarefas são coletivas, por exemplo, a animação de nossas reuniões é rotativa e todas propõem as pautas e dialogam sobre

os assuntos. Podemos dar sugestões e alternativas para as questões propostas, cada uma trazendo seu ponto de vista e experiência. Temos reuniões semanais nas quais as prioridades de atuação do Fundo são definidas de forma coletiva. Essa definição é realizada por meio do diálogo onde cada pessoa traz o seu ponto de vista, tentamos suspender nossos pressupostos e focar no que é central para a instituição e não para cada indivíduo ou área. Esse não é um exercício fácil, pois exige que todas consigam ter um olhar do funcionamento do todo da instituição e não apenas de sua área específica. Às vezes, o tempo para a tomada de decisão é grande, mas acreditamos na autogestão e as tomadas de decisão coletivas são centrais para esse processo.

A governabilidade na perspectiva autogestionária, vivenciada e identificada pelas integrantes do FunBEA, e a busca da governança comprometida com a emancipação popular e as transformações sociais nos territórios, reforça que “a formação de pessoas que saibam e queiram atuar na construção de sociedades sustentáveis”, como escrevem Sorrentino e Nascimento (2010, p. 17), é a:

*expressão de uma democracia radicalmente inclusiva, onde a totalidade dos humanos possa estabelecer os seus pactos de governabilidade e governança (AZEVEDO, PASQUIS E BURSZTYN, 2007), tendo acesso a produzir e aos resultados da produção de conhecimentos elaborados por todas as humanidades nos mais distintos espaços/ tempos possíveis.*

Avaliamos, considerando a experiência do FunBEA, que a vivência da gestão participativa contribuiu e contribui para o aumento da confiança em si, em correlação positiva com o aumento da potência de ação, o que possibilitou e possibilita um sentimento bom de liberdade e de participação no movimento.

De acordo com Paulo Freire (1987), a confiança é um elemento importante para a existência do diálogo. Para o autor, a compreensão do diálogo é precedida pela necessária compreensão da palavra, a qual se constitui a partir de dois elementos, em radical interação: ação e reflexão. Desta interação, Freire nos aponta a emergência da práxis. Neste sentido, a importância da confiança entre as mulheres que compõem a equipe executiva do FunBEA se manifesta na crença de que as reais intenções e percepções estão sendo compartilhadas em consonância com a ação e a reflexão de cada uma sobre sua própria prática e sobre o trabalho realizado coletivamente.

Um dos fatores que contribuiu com o fortalecimento da relação de confiança do grupo é a rotina de reuniões virtuais e encontros presenciais com intenção pedagógica do exercício do diálogo. Compreendendo o diálogo como um exercício cotidiano, no qual aprendemos e reaprendemos a realizá-lo, navegando por dias mais e menos dialógicos, caminhando pelas duas espirais dialógica e anti-

dialógica (MONTEIRO; SORRENTINO, 2019, p. 19). Quando efetivamente a confiança foi conquistada, o diálogo tornou-se mais fluído e fomos capazes de construir coisas novas. Sua fluidez pode ser expressa com a diminuição do debate e da tentativa de convencer a outra, uma abertura maior para a escuta e para a construção coletiva de novas soluções baseada na perspectiva de que é possível, na maior parte dos casos, que todos “ganhem”. Esse processo contribui para o fortalecimento das identidades individuais e a constituição da identidade do grupo, enquanto um genuíno movimento social de viés socioambiental, alinhado aos valores do FunBEA.

Nessa relação do/no grupo, o exercício da escuta foi e é muito importante para compreender o lugar de fala de cada integrante da equipe, respeitá-lo e fortalecê-lo. Hoje vemos que construímos cada vez mais propósitos em comum, uma aprendendo com a outra. Ninguém se sente desconsiderada, tudo o que construímos tem a nossa identidade, um pouco aqui, um pouco ali. Tornamo-nos únicas, sempre nos reconduzindo e nos avaliando. Nos sentimos fortalecidas, apoiadas, corajosas para propor e fazer acontecer as transformações necessárias, afinal, como aponta Paulo Freire, o diálogo é este encontro das pessoas que pronunciam o mundo para, a partir da práxis, transformá-lo (FREIRE, 1987). Para tanto, há um cuidado coletivo para não existir dominação e silenciamentos e um esforço maior para que cada uma possa Ser-Mais (FREIRE, 1981 apud MONTEIRO; SORRENTINO, 2019).

Ao incorporar o exercício do diálogo às nossas práticas, possibilitamos o acolhimento das diferentes visões sobre algo para, juntas, criarmos e experimentar-mos soluções que, ao serem revisitadas, podem ser recriadas, de forma a contemplar as necessidades do coletivo, facilitando o trabalho de todas e cada uma. Buscando novas formas de enfrentar a missão do FunBEA com a qual estamos comprometidas, de exercitar a educação ambiental e contribuir na transição para sociedades sustentáveis.

Como exemplo, podemos citar a construção conjunta de uma reunião por uma pessoa da comunicação e outra da formação<sup>5</sup>. Para a comunicadora, o foco da reunião era a produção de materiais educacionais que fortalecesse a divulgação do Fundo. Para a educadora, o foco era a formação, o mergulho no estudo teórico, a compreensão do conceito de educação ambiental e como isso se materializa no FunBEA. No processo de construção da reunião, os dois objetivos foram definidos como centrais e ao longo da reunião o foco foi dado pela equipe que participou da mesma. Dessa forma, os dois objetivos foram trabalhados, respeitando as propostas de cada uma das animadoras, e o aprofundamento ocorreu

---

5 - O FunBEA se organiza por frente de atuação: comunicação, formação, gestão e captação. As pessoas se agrupam em subgrupos, de acordo com a frente, porém essas frentes se inter cruzam no cotidiano de trabalho.

de forma natural pelos interesses do coletivo. Esse exemplo enuncia a valorização das diferentes visões, a confiança no coletivo e o compromisso de todas com o Fundo.

Percebemos que nossa experiência traz um pouco do que afirma Isaacs (1999; 2012 apud MONTEIRO; SORRENTINO, 2019) de que o diálogo possibilita que as pessoas pensem juntas, de forma a não se prender em opiniões preestabelecidas e se livrando das “certezas” adquiridas ao longo da vida, permitindo mudanças na identidade dos envolvidos em tal processo, uma vez que percebem ser mais do que pensavam ser.

O diálogo nos convida a conhecer a interpretação de mundo da outra e nos possibilita não só aprender, mas também contribuir na ampliação de perspectivas. Ao desapegarmos de pressupostos que reverberam em nossas atuações individuais, nos permitimos acessar uma instância de conhecimento coletiva, que contempla diferentes interpretações e dá origem a algo único, algo com potencial inovador, que não contempla, necessariamente, apenas escolhas racionais. Estes diálogos da equipe executiva do FunBEA deram origem, por exemplo, a diversos projetos inovadores no qual a assinatura é coletiva<sup>6</sup>. Uma inovação de destaque é a popularização da educação ambiental, por meio da construção de projetos comprometidos com processos educadores ambientalistas construídos por uma equipe diversa, não só por educadoras ambientais. Essa equipe interdisciplinar permitiu a construção de projetos que auxiliam o Fundo a adequar a linguagem, as ações e ampliar o seu público.

Nesta construção coletiva, é possível perceber que o compromisso com a transformação social que se propõe nos trabalhos ou intervenções realizadas pelo FunBEA não é algo superficial, mas profundo, pois começa por cada uma de nós, por nos desafiar a realizar nosso trabalho coletivamente, por acreditarmos naquilo que está sendo construído com amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensar crítico (FREIRE, 1981 apud MONTEIRO; SORRENTINO, 2019).

Outro destaque importante para a constituição e fortalecimento do coletivo foi a execução do projeto “Construção do Programa de Comunicação Social do Comitê da Bacia Hidrográfica da Baixada Santista” (financiado pelo Fundo Estadual de Recursos Hídricos - Fehidro)<sup>7</sup>. Sua espinha dorsal era a educação ambiental crítica e dialógica. Executando o projeto, colocamos em prática a teoria, aprendemos com as pessoas envolvidas, afirmamos nossos valores e princípios, vimos que o diálogo potencializa a todas, inclusive cada uma de nós.

---

6 - Os projetos já executados podem ser visualizados no site do fundo: <https://www.funbea.org.br/>

7 - Informações sobre o projeto estão disponíveis em: <https://www.funbea.org.br/programa-de-comunicacao-social-do-cbh-bs/>

Os resultados obtidos na execução do projeto mostraram isso por meio de: ingresso de pessoas no Comitê de Bacias; relatos do sentimento da vontade de ação coletiva e de engajamento genuíno em movimentos socioambientais; relações construídas lá se mantêm até hoje e reverberam no território.

O empenho coletivo para executar os projetos planejados com a maior qualidade possível pode ser visto como um indicador de que esse processo dialógico – e não centralizador – funciona diante de um grupo comprometido e fomenta o comprometimento, num processo circular ou de retroalimentação. É importante falar que sem o comprometimento, mesmo que houvesse interação, sintonia e respeito dentro do grupo, não teríamos êxito nos projetos alcançados, isso porque o compromisso que o exercício dialógico nos propõe se relaciona ao processo de libertação de nós mesmas, de nossos próprios pressupostos. Para Freire (1987), não há práxis sem real compromisso com a libertação dos seres.

O diálogo conduzido pela troca de saberes, vivências profissionais e pessoais é determinante para o empoderamento e comprometimento deste grupo. Cada uma participa dos projetos planejados e executados com o respeito e a confiança no grupo, que é multidisciplinar em técnicas e saberes. Embora haja, algumas vezes, sobreposições de tarefas – para que o grupo consiga atingir os objetivos de cada etapa com plenitude –, há uma grande valorização da expertise, do conhecimento particular de cada uma. Existe a troca de impressões a cada etapa compartilhada, o diálogo sobre o desenvolvimento de cada processo, com profundo respeito e confiança na outra e em suas contribuições. Esse sentimento de respeito se traduz na forma como as tarefas são distribuídas, respeitando os seus prazos internos e externos e com total liberdade de execução da parte de cada uma que as executa.

Como nem tudo são flores, apontamos também os desafios do exercício cotidiano do diálogo. Semanalmente, nos encontramos para dialogar sobre o trabalho que realizamos enquanto equipe executiva do FunBEA. Como mencionamos, atuamos em diferentes frentes (gestão, formação, comunicação e captação), assim, um dos motivos pelos quais a periodicidade dos encontros é fundamental é para promover a integração entre as frentes. Entretanto, por vezes, não conseguimos ajustar a necessidade de aprofundamento em um ou outro tema ao tempo coletivo, ou ainda, por vezes, não temos clareza sobre quais temas precisam ser dialogados entre todas as integrantes. De toda forma, nos colocamos o desafio de aprimorar a forma como cuidamos do tempo coletivo e estamos aprendendo a fazer isso juntas. Principalmente nos momentos de reunião, conseguimos aprender sobre os processos das diferentes frentes, o que é bom, mas desafiador no sentido de nos mantermos conectados no detalhamento das outras frentes e no tempo despendido para tal atividade.

Pode-se identificar que a dificuldade encontrada para o diálogo genuíno passa

por equacionar processos e resultados, muitas vezes, é necessário optar ou abrir mão de um processo genuíno de diálogo, frente ao tempo disponível e necessidade de determinado resultado ou tomada de decisão, porém, outras vezes, abre-se mão de resultados almejados, prezando-se pelo tempo necessário ao processo dialógico, valorizando o processo em si. O que nos importa, é que tal escolha se dê no coletivo e aconteça sempre que necessário, revisitando e cuidando para que o princípio maior não se perca frente às necessidades urgentes do dia-a-dia da instituição e do grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando estarmos em constante movimento e transformação, respeitando nosso próprio tempo, nossos ritmos pessoais e o ritmo coletivo, ressaltamos a necessidade de trazer luz à pedagogia dialógica para as integrantes do FunBEA, de forma que todas tenham confiança e habilidades para promover espaços dialógicos na ponta.

Nesse processo, podemos perceber que os seis valores fundamentais do diálogo, apontados por Paulo Freire (MONTEIRO; SORRENTINO, 2019) permeiam as relações estabelecidas entre a equipe, principalmente ao observar o amor que conecta cada uma das participantes à missão do FunBEA, sentimento que instiga a relação de identidade; a fé no fruto do trabalho comprometido com a transformação social, o que alimenta as ações visando a transição para sociedades sustentáveis; a humildade que permite acolher as diferenças para com elas aprender, buscando desenvolver novas potencialidades; a esperança que instiga materializar ideias para transformar as realidades; a confiança no trabalho de cada uma, que possibilita o exercício da autonomia; e o pensar crítico, pelo convite ao exercício da práxis, incentivando o exercício da leitura e da escrita não somente para a elaboração de materiais e produtos, mas para trazer aporte teórico a formação da equipe, o que aperfeiçoa a prática a partir da reflexão.

Estes valores fundamentais encontrados no processo dialógico de constituição da equipe executiva do FunBEA, somados à identidade que se constituiu na ação coletiva, pautada por pilares comuns que vão do jeito simples de ser a seres (mulheres) políticas, permitem a continuidade do FunBEA enquanto um movimento socioambiental, mais do que uma instituição com CNPJ, na medida que suas integrantes desenham soluções de viés pedagógico e político para os problemas que identificam, fomentando o fluxo de recursos humanos e financeiros, sob a égide da educação ambiental.

Nesse sentido, a vivência neste coletivo e a execução do projeto mencionado evidenciaram a potência que isso gera. Nossa equipe executiva é diversa e poten-

te, comungamos de princípios comuns, o aprendizado mútuo é constante, e isso mantém nossa força apesar das constantes “porradas” que se leva quando se atua com a causa socioambiental e seus processos educadores. É necessário manter a força! E assim nos apoiamos e acreditamos que podemos, de fato, criar algo grande, de impacto, que contribua com a transformação da realidade do nosso país em relação à educação ambiental.

Portanto o que nos move, sem dúvida, é o amor pela causa acima de tudo, a esperança e a crença de que a participação das comunidades na ponta precisa ser fortalecida por intervenções pautadas no diálogo, emancipação e atuação coletiva, forjando e fortalecendo movimentos e grupos – como o FunBEA – nas distintas partes do país. A confiança no nosso coletivo e a humildade de saber que nada sabemos e que aprendemos constantemente com todas as pessoas que cruzam nosso caminho nos permite afirmar que estamos contribuindo com o cumprimento de nossa missão de fazer com que os princípios da EA se capilarizem e enraizem pelo Brasil e que isso perpassa pela vivência cotidiana do diálogo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Mapeamentos, diagnósticos e intervenções participativas no socioambiente**. Série Documentos Técnicos. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Série Documentos Técnicos, Brasília, 2007.
- DÍAZ BORDENAVE, J. E. **O que é participação**. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MONTEIRO, R.; SORRENTINO, M. O diálogo na educação ambiental: uma síntese a partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 19, n. 1, pp. 10-31, 2019.
- SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E. P. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Revista Educação em Foco**, v. 14, n. 2, pp. 15-38, 2010.



# *Autores*

**Amadeu José Montagnini Logarezzi** - Professor titular da Ufscar pela engenharia de materiais, com pós-doutorado em sociologia, experiência nos PPGs em educação e em ciências ambientais, participação no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase/Ufscar) e coordenação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental (Gepea/Ufscar).

**Ana Carolina Teixeira Gonzalez** - Possui bacharelado em Engenharia Ambiental pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Campus Rio Claro/SP) e especialização em Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis pela Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ-USP Campus Piracicaba/SP). Atua como educadora ambiental no desenvolvimento de projetos socioambientais em diferentes contextos. Teve experiência no Núcleo de Educação Ambiental da SEDEMA do município de Piracicaba com o planejamento e a execução de projetos e intervenções educadoras para fortalecer os programas ambientais da Secretaria. Atuou em consultoria ambiental com projetos de licenciamento e auditoria. Em 2019, atuou com o planejamento e execução do Programa de Educação Ambiental e Comunicação Social do licenciamento ambiental de empreendimento instalado na região Sul e Sudeste. Atuou nesse mesmo ano, como oficina de projeto Terreno Vivo do SESC Bertiooga desenvolvendo atividades para o fortalecimento do coletivo dos agricultores urbanos do município. Atualmente se dedica ao seu projeto autoral de arte escrita sensível Um Corpo Vivo (@umcorpovivo) como caminho para novos horizontes.

**Arjen E. J. Wals** - Professor no Grupo de Ciências da Educação e Aprendizagem (Education and Learning Sciences Group – ELS), na Universidade de Wageningen, na Holanda. Também é titular da Cátedra UNESCO em Aprendizagem Social e Desenvolvimento Sustentável. Seu trabalho concentra-se na criação de processos e espaços de aprendizagem que permitam às pessoas contribuir significativamente para a sustentabilidade nas fronteiras entre ciência e sociedade. Mantém um blog em [www.transformativelearning.nl](http://www.transformativelearning.nl).

**Bianca Limonge Avancini** - Secretária Executiva do Curso de Especialização Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis. Atua na equipe pedagógica como tutora e no apoio da interlocução nos projetos de intervenção. Graduada em Engenharia Florestal pela Universidade de São Paulo (ESALQ/USP). Atua na Oca desde

2016 no Projeto Circulando Livros e Saberes (2016-2017) e faz parte da equipe do Curso desde 2017; Técnica em Meio Ambiente pela ETB/ENFERMAP- Escolas Técnicas do Brasil (2012).

**Caroline Garpelli Barbosa** - Psicóloga com doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, UNESP-Bauru; Professora da Universidade Paulista (UNIP - Sorocaba) e da Faculdade Anhanguera de Sorocaba.

**Claudia Sala de Pinho** - Coordenadora da Rede de comunidades tradicionais pantaneira, Presidenta do Conselho nacional de povos e comunidades tradicionais, Mestre em Ciências Ambientais - Unemat.

**Daniel Fonseca de Andrade** - Biólogo, mestre e doutor em ciência ambiental. Professor no Instituto de Biociências da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenador do LAPEAr, o Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental e do Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental.

**Daniele Tubino Pante de Souza** - Arquiteta e Urbanista, Doutora em Ciência Ambiental pela Universidade de São Paulo (USP). Foi pesquisadora visitante na Universidade de Wageningen, Holanda. Mestre em Engenharia Civil (linha de pesquisa em Edificações e Comunidades Sustentáveis) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

**Érica Speglich** - possui graduação em Biologia, especialização em Divulgação Científica, e mestrado e doutorado em Educação, todos na Unicamp. Sua produção acadêmica caminha entre imagens, cinema, educação, ambiente, ciência e divulgação e a atuação como professora é voltada especialmente para a formação - inicial e continuada - de professores. Fora do ambiente acadêmico, procura apoiar e manter espaços e iniciativas que promovam formas de ser e estar no mundo mais artesanais, sustentáveis e coletivas. Participa do Conselho de Alimentação Escolar do Município de Piracicaba/SP. No Curso de Especialização Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis é parte da equipe pedagógica como professora, tutora e interlocutora dos projetos de intervenção.

**Flávia Fina Franco** - Educadora. Mestre na linha de Ambiente e Sociedade pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (PPG-CAM) da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), com experiên-

cia na educação pública básica (ensino fundamental, ensino médio e educação de pessoas jovens e adultas) e em educação ambiental.

**Francismar Formentão** - É jornalista, mestre em Letras – Linguagem e Sociedade (Unioeste) e doutor em Comunicação e Cultura (UFRJ); docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) Guarapuava – PR. E-mail: fformentao@gmail.com

**FunBEA** - Fundo Brasileiro de Educação Ambiental - fundo público não estatal com a missão de captar e aportar recursos estratégicos para o fomento de ações estruturantes no campo da educação ambiental.

**Gabriela Santos Tibúrcio** - Possui licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp - campus Rio Claro), mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar - campus São Carlos) e especialização em Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis pela Universidade de São Paulo (USP - campus Piracicaba). Atualmente é agente de educação ambiental pelo Serviço Social do Comércio (Sesc SP), na unidade de Bertiooga. Tem experiência na área de educação ambiental, com ênfase no tema da formação de educadoras/es ambientais.

**Giuliana do Vale Milani** - Bacharela em Gestão Ambiental pela Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”(ESALQ/USP) - campus de Piracicaba/SP, graduada em 2015. Designer em Sustentabilidade pelo Programa Gaia Education, pela Uniluz em 2015 e Especialista em Educação e Transição para Sociedades Sustentáveis também pela ESALQ/USP em 2019. Participou do Programa “Guerreiros sem Armas” de empreendedorismo social do Instituto Elos na Baixada Santista em 2017 e, atualmente, trabalha como Educadora Ambiental no Projeto de Educação Ambiental da Costa Verde, atuando em Ilha Grande, Angra dos Reis/RJ contribuindo com o fortalecimento da organização social de comunidades tradicionais e de pescadoras/es artesanais da região.

**João B. A. Figueiredo** - Possui mestrado em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (1999) e doutorado em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (2003). Realizou pós doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou pós doutorado sênior em Educação na Universidade Federal Flumi-

nense. Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal do Ceará e professor permanente do PPGE da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular Freireana e Educação Ambiental Dialógica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação intercultural e decolonialidade, perspectiva eco-relacional e novos paradigmas epistemológicos.

**João Paulo Grava** - Professor no Ensino Médio, formado em Filosofia e Letras, mestre em Filosofia e doutorando pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); é pesquisador do GPLIMES – Grupo de Pesquisa Linguagem, Memória e Subjetividade.

**Karine Faleiros** - Facilitadora de processos e engenheira florestal (ESALQ-USP), trabalha com abordagens participativas como da Educação Popular e da Arte de Anfitriar Conversas Significativas. Apresenta ampla experiência na formação de educadores, na criação de métodos, de materiais de apoio e de ambientes férteis para aprendizagem, participação e desenvolvimento de comunidades e organizações, bem como na criação de estratégias inovadoras de gerenciamento de projetos e equipes. Atua nestas áreas há mais de 15 anos e dentre outras experiências, foi pesquisadora convidada pelo Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão em Educação e Conservação Ambiental /ESALQ--USP; foi fundadora e diretora da Iandé - Educação e Sustentabilidade e é integrante da equipe pedagógica do Curso de Especialização em Educação Ambiental e Transição para Sociedades mais Sustentáveis da OCA - ESALQ – USP.

**Leandro Luiz Giatti** - Biólogo, doutor em Saúde Pública, professor da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - FSP/USP. Editor Adjunto da revista Ambiente & Sociedade. Membro do grupo de pesquisa Meio Ambiente e Sociedade do Instituto de Estudos Avançados - IEA/USP. Pesquisador no projeto Macroamb - Governança ambiental da macrometrópole paulista face à variabilidade climática.

**Mara Adriana Coradello** - Médica veterinária (UNESP, Jaboticabal, SP). Especialista em Agricultura Biodinâmica pelo Emerson College, Inglaterra. Mestre em Zoologia Aplicada (UESC, Ilhéus, BA) e em Ciências pelo Programa de Mestrado Profissional em Ambiente, Saúde e Sustentabilidade da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de

São Paulo (FSP-USP).

**Marcos Sorrentino** - Professor sênior da Universidade de São Paulo, campus de Piracicaba, departamento de Ciências Florestais. Pedagogo, biólogo e ambientalista. Coordenador do Laboratório de Educação e Política Ambiental, OCA/ESALQ. Supervisor do Curso de Especialização em Educação Ambiental e Transição para Sociedades mais Sustentáveis da OCA - ESALQ – USP. Conselheiro do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental - FunBEA.

**Maria Angelica de Melo Rente** - Mestranda em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Programa EICOS do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na linha de pesquisa sobre Psicossociologia da Saúde e Comunidades, sob orientação do prof. dr. Emerson Elias Mehry. Integrante do grupo de pesquisa em Micropolítica, Cuidado e Saúde Coletiva da mesma Universidade. É psicóloga (Universidade São Marcos, SP), Gestalt-terapeuta, arte-educadora com aperfeiçoamento em Arte e Cultura Contemporâneas (ECA-USP) e arquiteta e urbanista (Faculdade de Belas Artes de São Paulo). Pesquisadora-aprendiz de Comunicação Não-Violenta e Práticas Restaurativas desde 2013, quando iniciou investigações nesta área sob a orientação e na companhia de Dominic Barter. Iniciadora dos projetos Rodas de Empatia (2014) e Círculos de Cuidado Compartilhado (2017). Autora do blog Ação Transformativa.

**Maria Luísa Branco Soares** - Educadora ambiental e professora de ciências e biologia, formada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) - campus de Rio Claro/SP, em 2014, especialista em Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP) - campus de Piracicaba/SP e formada em Design para Sustentabilidade pelo Gaia Education. Desenvolve trabalhos como educadora ambiental desde 2010, em projetos realizados pela universidade com as escolas do entorno, tanto com estudantes como com os professores; em Unidades de Conservação e outros espaços educacionais não formais. Já ministrou aulas no Cursinho Popular ATHO (Rio Claro, SP), na ONG Educadores Sem Fronteiras (São Paulo, SP) e na Escola Teia Multicultural (São Paulo, SP). Em 2019 mudou-se para Índia, o que a motivou a começar uma pesquisa autônoma com o intuito de explorar algumas abordagens relaciona-

das à educação e a sustentabilidade existentes na Índia.

**Nathália de Toledo Moura Marques** - Gestora ambiental pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP) - campus Leste, com especialização em Educação ambiental e transição para sociedades sustentáveis na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (Esalq/USP) - campus Piracicaba/SP, e tecnóloga em controle ambiental pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Vivenciou a educação ambiental como tema transdisciplinar no ensino fundamental, em uma escola com visão construtivista. Trabalhou na promoção da sustentabilidade com foco na responsabilidade social corporativa e em projetos de educação ambiental em diferentes espaços, elaborando e executando palestras e oficinas para crianças, professores/as e outros grupos.

**Nilton Moraes** - Historiador. Educador Ambiental e Musicoterapeuta. Coordenador de Ação Cultural do Centro de Educação Unificado de Perus, SP.

**Pedro Roberto Jacobi** - Sociólogo, Mestre em Planejamento Urbano, Doutor em Sociologia e Professor Titular Sênior do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental/Instituto de Energia e Ambiente (IEE/USP). Coordenador do Projeto Temático Fapesp Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face às Variabilidades Climáticas. Editor da revista Ambiente e Sociedade. Presidente do Conselho do ICLEI – Governos Locais pela Sustentabilidade – América do Sul.

**Priscila Col Del Nero** - É educadora e bióloga formada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, pós-graduada em Ecologia e Biologia Animal (Universidade de Vigo - Espanha) com especializações em Consultoria Ambiental (Universidade de León - Espanha), Formação Transdisciplinar em Saúde, Educação, Liderança e Cultura de Paz (UNIPAZ) e em Educação Ambiental e Sociedades Sustentáveis (USP - ESALQ). Atualmente é estudante de pós graduação de Psicologia Transpessoal da Unipaz São Paulo e coordenadora do Projeto Escolas Saudáveis para formação de educadora/es na Evoluir.

**Rachel Andriollo Trovarelli** - Coordenadora administrativo-pedagógico no Curso de Especialização Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis. Atua na equipe pedagógica como professora, tutora, interlocutora dos projetos de intervenção e membra do Comitê de Gestão Democrática. É doutoranda em Ciências (USP),

mestre em Ciências (USP) e gestora ambiental (USP). Atua na gestão de projetos socioambientais e como facilitadora de processos de grupos e organizações. É pesquisadora do Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca - ESALQ/USP) desde 2013, atuando em projetos de educação ambiental, formação de professores, formação de educadores ambientais, intervenção socioambiental, bem-estar e felicidade.

**Rafael de Araujo Arosa Monteiro** - Doutorando e Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (PROCAM - USP). Especialista em Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Senac - São Paulo). Graduado em Gestão Ambiental pela Universidade de São Paulo. Membro da Secretaria Executiva Editorial da Revista Ambiente & Sociedade. Colaborador no Curso de Especialização Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis da Oca/ESALQ-USP. Realizo pesquisas sobre o diálogo desde 2016, buscando contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre os métodos de ensino e aprendizagem do diálogo, como estratégia para aumentar a compreensão e a conexão interpessoal, bem como o surgimento de ações colaborativas.

**Renata Ferraz de Toledo** - Bióloga (UNESP, Botucatu, SP). Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP-USP). Mestre e Doutora em Saúde Pública (FSP-USP). Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Pesquisadora do Projeto Temático “Governança ambiental da Macrometrópole Paulista face à variabilidade climática” (Processo Fapesp 2015/03804-9). Docente do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade São Judas Tadeu (USJT).

**Rogério de Oliveira Costa** - Analista Ambiental do ICMBio – Estação Ecológica de Taiamã – Pantanal de Mato Grosso, Mestre em Ciências Ambientais – Unemat.

**Sheila Ceccon** - Engenheira agrônoma, especialista em Horticultura pela Universidade de Pisa-Itália, mestre em Ensino e História de Ciências da Terra, pelo Instituto de Geociências da UNICAMP. Atua na área de meio ambiente, educação e cidadania. Responsável pela dimensão socioambiental de projetos e assessorias do Instituto Paulo Freire, em São Paulo, de 2010 a 2019, ainda hoje representa a instituição no Movimento de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL) e nos Conselhos Internacionais do Fórum Social Mundial e

do Fórum Mundial de Educação.

**Silvano Carmo de Souza** - Professor do IFMT, Campus Cáceres Prof. Olegário Baldo. Doutor em Ciências Ambientais Ufscar. Coordena o Laboratório de Educação e Gestão Ambiental – Legam

**Simone Omori Honda** - Graduada em Bacharelado em Gestão Ambiental pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP, Mestre em Saúde Ambiental pela Faculdade de Saúde Pública (FSP) da USP e realizou uma pós-graduação em Agricultura Orgânica pela Tokyo University of Agriculture no Japão. Já atuou como gestora ambiental, coordenando projetos socioambientais do Programa Ambientes Verdes e Saudáveis (PAVS) da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de São Paulo; participou da gestão de projetos socioambientais pela empresa Evoluir Cultural, e atualmente presta serviços para uma consultoria na área de agricultura.

**Simone Portugal** - Mestre em educação pela Universidade de Brasília. Pesquisadora colaboradora da Oca (Esalq/USP) desde o ano 2000, com experiência em planejamento e coordenação de processos formativos de educação ambiental.

**Tatiana Matuk** - Nutricionista e educadora. Mestre em Ciências pelo Programa de Mestrado Profissional em Ambiente, Saúde e Sustentabilidade da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP-USP). Docente de cursos de pós-graduação em nutrição da Universidade Estácio de Sá. Idealizadora e educadora em projetos e ações com enfoque em Promoção da Saúde e Educação Ambiental.

**Victor Vasques Ribeiro** - Membro do Coletivo Jovem Albatroz, Engenheiro Ambiental pelo Centro Universitário São Judas - Campus Unimonte, aluno da especialização em Direito Ambiental pela Universidade Santa Cecília (Unisanta) e do mestrado em Biodiversidade Marinha e Costeira pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP.

**Vivian Battaini** - Coordenadora administrativo-pedagógico no Curso de Especialização Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis. Atua na equipe pedagógica como professora, tutora e interlocutora dos projetos de intervenção. Doutora em Ciências - Programa Ecologia Aplicada (ESALQ/CENA, 2017). Pesquisadora do Laboratório de Educação e Política Ambiental, Oca (ESALQ, 2010 - 2019). Mestre em Ciências (ESALQ/CENA, 2011). Especialista em educação ambiental e recursos hídricos (USP/São Carlos, 2010). Gra-



duada em Ciências Biológicas (Unesp - Rio Claro, 2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental.

Ao longo do livro foram utilizadas as variações da fonte **Sabon LT** e **Gotham Rounded** em corpo 11 e entrelinha de 1,5 pontos.



ISBN: 978-65-88109-03-8

**QRL**

9 786588 109038