



FURG

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ANA LÚCIA RUIZ GOULART

**O LUGAR DO OUTRO EM MARTIN BUBER: CONTRIBUIÇÕES PARA
(RE) PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

RIO GRANDE - RS

2023

ANA LÚCIA RUIZ GOULART

**O LUGAR DO OUTRO EM MARTIN BUBER: CONTRIBUIÇÕES PARA
(RE) PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental.

Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental – FEA.

Orientador: Prof. Dr. José Vicente de Freitas.

RIO GRANDE – RS

2023

Ficha Catalográfica

G694l Goulart, Ana Lúcia Ruiz.

O lugar do outro em *Martin Buber*: contribuições para (re) pensar a Educação Ambiental / Ana Lúcia Ruiz Goulart. – 2023.
220 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2023.

Orientador: Dr. José Vicente de Freitas.

1. Educação Ambiental 2. Campo Disciplinar 3. *Martin Buber*
4. Ontologia da Relação 5. Lugar do Outro I. Freitas, José Vicente de
II. Título.

CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



MEMORANDO Nº 222, DE 04 DE SETEMBRO DE 2023

Ana Lúcia Ruiz Goulart

“O lugar do Outro em Martin Buber: contribuições para (re)pensar a Educação Ambiental”

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE VICENTE DE FREITAS
Data: 07/10/2023 10:07:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Vicente de Freitas
(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente
gov.br DIONE IARA SILVEIRA KITZMANN
Data: 18/11/2023 18:52:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Dione Kitzmann
(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANA KIVANSKI DE SENNA
Data: 17/11/2023 11:22:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Adriana Kivanski de Senna
(PPGH/FURG)



Documento assinado digitalmente
FELIPE NOBREGA FERREIRA
Data: 08/10/2023 15:19:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Felipe Nóbrega Ferreira
(ICHI/FURG)

Prof^a Dr^a Leidy Gabriela Ariza Ariza

(Maestria Didáctica de las Ciencias Naturales/Universidad de Córdoba)



Documento assinado digitalmente
VALDO HERMES DE LIMA BARCELOS
Data: 08/10/2023 12:31:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos
(PPGE/UFSM)

Referência: Caso responda este documento Memorando, indicar o Processo nº 23116.016133/2023-09

SEI nº 0109788

DEDICATÓRIA

*“Vive dentro de mim
uma cabocla velha
de mau-olhado,
acocorada ao pé do borralho,
olhando para o fogo.
Benze quebranto.
Bota feitiço...
Ogum. Orixá.
Macumba, terreiro.
Ogã, pai de santo...”*

*Vive dentro de mim
a lavadeira do Rio Vermelho.
Seu cheiro gostoso
d'água e sabão.
Rodilha de pano.
Trouxa de roupa,
pedra de anil.
Sua coroa verde de são-caetano.*

*Vive dentro de mim
a mulher cozinheira.
Pimenta e cebola.
Quitute benfeito.
Panela de barro.
Taipa de lenha.
Cozinha antiga
toda pretinha.
Bem cacheada de picumã.
Pedra pontuda.
Cumbuco de coco.
Pisando alho-sal.*

*Vive dentro de mim
a mulher do povo.
Bem proletária.
Bem linguaruda,
desabusada, sem preconceitos,
de casca-grossa,
de chinelinha,
e filharada.*

*Vive dentro de mim
a mulher roceira.
- Enxerto da terra,
meio casmurra.
Trabalhadeira.
Madrugadeira.
Analfabeta.
De pé no chão.
Bem parideira.
Bem criadeira.
Seus doze filhos
Seus vinte netos.*

*Vive dentro de mim
a mulher da vida.
Minha irmãzinha...
Fingindo alegre seu triste fado.*

*Todas as vidas dentro de mim:
Na minha vida -
a vida mera das obscuras.”*

(Cora Coralina)

Dedico este trabalho a todos/as aqueles/as que vieram antes de mim e que permitiram ser e chegar até aqui, em especial as minhas ancestrais, “*mulheres guerreiras, parteiras, curandeiras, benzedadeiras*”, “*todas as vidas dentro de mim*”. Dedico igualmente a todos/as que vierem depois, para que impulsionados/as pela sabedoria ancestral, pelos caminhos percorridos e pela dança da vida, possam ir além...

AGRADECIMENTOS

*"Se por acaso você não conseguir caminhar
Se seus pés se enfraquecerem e a estrada se alongar,
Sempre haverá um alguém capaz de lhe carregar*

*Se por acaso você sentir a alma sangrar
E se a alma ferida fizer você chorar,
Sempre haverá alguém capaz de lhe consolar*

*Se por acaso você sentir o mundo lhe escapar
E tudo for solidão e a solidão lhe machucar,
Sempre haverá alguém capaz de lhe abraçar*

*Se por acaso você não conseguir enxergar
Perdido dentro de si vendo tudo se apagar,
Sempre haverá um alguém capaz de lhe encontrar*

*Se por acaso você sentir a vida açoiar
E na hora da agonia você se desesperar,
Sempre haverá um alguém capaz de lhe acalmar*

*Se por acaso você ver tudo se apressar
Se todo mundo correr se o tempo acelerar
Sempre haverá um alguém capaz de lhe esperar*

*Se por acaso você deixar de acreditar
Se a própria humanidade lhe decepcionar,
Sempre haverá um alguém capaz de lhe inspirar*

*Se por acaso você sentir medo de amar
Se achar que não é mais capaz de se apaixonar,
Sempre haverá um alguém capaz de lhe conquistar*

*Sempre haverá amor, sempre haverá o bem
Numa via de mão dupla, com a força de um trem,
Alguém ajuda você e você ajuda alguém*

Já que sempre haverá alguém para lhe entender

*Lhe carregar, lhe acalmar, lhe abraçar quando doer,
Alguém para lhe confortar quando o mundo lhe bater*

Já que sempre haverá alguém para lhe socorrer

*Só é preciso ser justo e grato para perceber
Que sempre haverá alguém precisando de você."*

(Bráulio Bessa)

Como parte fundamental neste processo que me trouxe até aqui, ao chegar ao final de mais uma etapa tão importante na minha trajetória de existência, como não poderia ser diferente, trago palavras de agradecimento, e porque não dizer, de profundo amor por tudo o que me trouxe até aqui, e a cada um e a cada uma que cruzou o meu caminho, cada encontro que tive, contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Início agradecendo pela vida em toda a sua extensão. Essa maravilhosa experiência e oportunidade que nos é dada. Sou grata por poder vivenciar essa jornada de existência, apesar de todos os desafios. Sou grata por ter aprendido, desde muito cedo, que este mundo não é meu, é teu, é nosso, e cabe a nós, empreender ou não, de acordo com o nosso livre arbítrio, os nossos melhores esforços na tentativa humilde de contribuir para tornar este lugar mais justo e mais humano, ou ao menos deixar este lugar melhor do que encontramos ao chegar.

Sou grata a esse Grande Mentor ou a essa Grande Mentora do Universo, e a todas as forças que junto com Esta movimentam essa magnífica experiência que chamamos de vida. Sou grata por tudo, exatamente por tudo. Em especial, neste momento, sou grata por concluir esse percurso e concretizar este sonho tão importante que nutri no meu coração desde quando ainda não entendia bem o que significava, e só eu sei os caminhos que percorri para chegar até aqui.

Minha gratidão se estende também a todos os/as Mestres/as, Orixás, Guias, Mentores, Falanges, Amigos/as, Companheiros/as de outros planos além deste, por me inspirarem a enfrentar este e outros desafios da jornada, sem perder a minha essência e tudo aquilo que acredito, trago e carrego dentro do meu coração, em especial minha gratidão ao Sr. dos Caminhos, à Mãe das Águas Salgadas, ao Pai do Equilíbrio, da

Verdade e da Justiça e a todos os Pais e Mães Velhas, benevolentes mentores da Luz Lilás, por sua humildade, resignação e sabedoria inspiradora.

Agradeço, sobretudo, a Fé. Essa fé que me foi ensinada desde criança e que encontrou tanto lugar em meu coração, que tanto me representou ao longo desses anos de existência. Essa fé que me inspira e que me guia em todos os caminhos. Fé que me dá força e sustentação quando chegam as dificuldades, que me dá colo e acalento nos momentos de dor e de tristeza, que me ensina sobre compaixão, amor e caridade e que me trouxe e traz tantas verdades e alegrias nessa vida.

À toda a minha ancestralidade, os/as que vieram antes de mim, e por aqui viveram, lutaram, amaram, resistiram e semearam. Agradeço por toda a força que me impulsiona.

Aos meus pais Antonio e Diva, agradeço imensamente pelo dom da vida, por me permitirem vir a este plano por meio desse encontro, e por tudo aquilo que dedicaram a mim, o amor, a amizade, o cuidado, o incentivo, o apoio, a presença, o tempo, e por tudo aquilo que me incentivaram a realizar ao longo destes anos. Por cada colo, por cada “puxão de orelha”, por cada empurrão. Por terem sorrido comigo as minhas vitórias e terem chorado cada lágrima de dor. Pela proteção. Mas acima de tudo, pelos ensinamentos que foram bússola e norte em cada passo que dei e que me seguem até hoje onde quer que eu esteja. Amo vocês infinitamente!

Aos meus irmãos Daniele e André, que são parte de mim e da minha existência, por partilharem essa jornada comigo de modo fraterno e por estreitarem os laços de amor, de respeito, de amizade e de união que nos ligam nessa e em outras existências.

À minha sobrinha Clarissa, por ser luz na minha vida e a continuação da nossa pequena família. Por ter trazido junto com a sua chegada uma grande virada de chave na minha caminhada. Rezo para que tenhas um mundo mais justo e mais humano para viver e que também possas contribuir com ele com a tua linda existência. E que a força que impulsiona a minha caminhada, juntamente com a tua, te auxilie e te permita chegar onde quiseres, e que não haja barreiras em teu caminho que não sejas capaz de atravessar.

Aos/às meus/minhas amigos/as, que não só me apoiaram ao longo dessa jornada, mas em tantas outras, e que não importa o tempo de convivência, são irmãos/irmãs que a vida me presenteou; pelo apoio incondicional, pelo colo e pelo ombro que nunca me faltaram nos momentos de aflição; por entenderem os meus momentos de introspecção e

as minhas ausências, mas principalmente por acreditarem na minha verdade e acolherem⁹ e amarem tudo o que sou.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Vicente de Freitas, que não somente vem me guiando nessa caminhada, desde o Mestrado, mas que também se tornou um amigo e um grande incentivador, que aconselhou, ouviu, apontou a direção, mas especialmente, respeitou e acolheu o meu caminhar tal como ele foi. Agradeço o carinho sincero que compartilhamos desde que nos conhecemos. Tu és um verdadeiro Mestre, condutor de almas e de sonhos. Não tenho dúvidas, que foste um *verdadeiro encontro*, um presente do Universo, uma luz na minha caminhada. Com toda certeza, essa jornada não seria a mesma sem a tua presença e luz. Minha gratidão é eterna a tudo que foste e a tudo que és neste plano.

Minha gratidão se estende ainda, a todos os/as professores/as que encontrei ao longo deste processo e em toda a minha jornada escolar e acadêmica. Obviamente não vou lembrar do nome de todos/as, mas por meio da minha irmã Daniele, que foi a minha primeira professora e que me ensinou o mundo das letras e o gosto pelo saber, meu mais profundo agradecimento. Por tudo que me propiciaram, tantos conhecimentos e aprendizagens, tantas marcas que deixaram, transformando a minha maneira de enxergar o mundo a cada novo encontro. Vocês também contribuíram para que eu chegasse a este momento tão único e especial.

Agradeço também as amizades especiais que fiz ao longo dos cinco anos em que trabalhei na Superintendência do Porto do Rio Grande, em especial na Divisão de Meio Ambiente, Saúde e Segurança, não somente por toda a aprendizagem compartilhada, mas especialmente por estarem presentes em cada passo que dei na Educação Ambiental. Carrego cada um e cada uma no meu coração, em um lugar muito especial. E mesmo que hoje os nossos encontros sejam muito raros, vocês estão sempre em meus pensamentos e fazem parte das melhores lembranças. Sinto saudades da nossa convivência, dos nossos desafios diários, mas principalmente do carinho e amizade. Certamente tem um pedaço de vocês aqui nesta tese.

Agradeço ainda às amizades que encontrei nos corredores do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, com quem me foi possível compartilhar a vida, em seu sentido mais genuíno. Partilhar as certezas e as dúvidas, e igualmente dividir os medos, as alegrias e as angústias da vida acadêmica, alinhadas de apoio e de amor fraterno.

Meu agradecimento também ao CAIC, este lugar tão especial e que me ensina tanto sobre a vida vivida. A cada encontro que tive, a cada amigo/a que fiz ao longo destes anos de trabalho e convivência diária. Sou grata pelo apoio e incentivo em cada momento. Sou grata pela alegria compartilhada, pelos sonhos, pelo esperar. Sou grata pelo afeto e por cada abraço sincero. E como não poderia deixar de ser, sou infinitamente grata àqueles/as que fazem a convivência diária ser mais leve e agradável, um bando de “erês” barulhentos/as e bagunceiros/as, por quem sinto tanto amor e de quem recebo a mais pura e maravilhosa energia, apesar de todas as dificuldades que vivenciam. Vocês dão sentido a tudo!

Aproveito ainda para deixar registrado um agradecimento à concessão do uso das imagens do CAIC, algumas já utilizadas em momentos pedagógicos nossos, no decorrer do ano letivo de 2023, outras que fazem parte do meu acervo pessoal em especial à minha amiga e “nossa artista” Profa. Me. Lidianne Dutra, responsável por grande parte dos nossos registros e pelas melhores capturas dos “momentos caieiros”.

Por fim, um agradecimento especial aos/às professores/as, membros da banca de qualificação, pela leitura sensível e amorosa e pelos diálogos genuínos, que foram proveitosas fontes de inspiração e de reflexão, e que me auxiliaram a pensar, a repensar e a construir esta tese: Prof. Dr. Humberto Calloni, Profa. Dra. Dione Kitzmann, Prof. Valdo Barcelos, Profa. Leidy Gabriela Ariza. Carrego cada um e cada uma de vocês no meu coração.

Igualmente estendo este agradecimento aos membros da banca que recebem esta pesquisa também nesse momento. Prof. Felipe Nóbrega Ferreira e Profa. Adriana Kivaanski de Senna, é um privilégio compartilhar com vocês tudo o que vem sendo construído ao longo desta tese, e, especialmente, este momento tão significativo.

À essa imensa rede de apoio e de encontros com quem me foi possível estabelecer o *diálogo autêntico* e construir *verdadeiras relações no sentido buberiano*, a minha gratidão. A vida de cada um e de cada uma acende e ilumina em meu coração a chama dessa esperança toda que carrego, e que me faz crer, lutar e viver a materialidade dessa existência, que me faz crer em um mundo mais justo, mais fraterno, mais humano!

E à todos/as aqueles/as que contribuíram para com este processo, direta ou indiretamente, e a todos/as aqueles/as que cruzaram o meu caminho e que me trouxeram

lições e aprendizados, mas que, acima de tudo, foram instrumentos para que eu seguisse e encontrasse o meu verdadeiro caminho, meu agradecimento.

Neste momento peço licença para outra Ana (Ana Jácomo), para recorrer às suas palavras, sem qualquer formalidade acadêmica, pois creio que elas conseguem traduzir o que sente meu coração: *“Tudo o que eu vivi me trouxe até aqui e sou grata a tudo, invariavelmente. Curvo meu coração em reverência a todos os mestres, espalhados pelos meus caminhos todos, vestidos de tantos jeitos, algumas vezes disfarçados de dor.”*

À todos/as e a cada um e a cada uma, sem exceção, o meu carinho, o meu respeito e a minha mais profunda, sincera e eterna gratidão!

Encerro meus agradecimentos com as palavras de Mahatma Gandhi: *“Ao rejeitar a espada, não tenho senão a lâmina do amor para oferecer àquele que investiu contra mim. É ao oferecer-lhe esta lâmina que espero sua aproximação. Não posso conceber um estado de hostilidade permanente entre um homem e outro. Pois, crendo na reencarnação, vivo na esperança que, se não nesta vida humana mas numa outra, poderei cingir toda a humanidade num fraternal abraço.”*

RESUMO

Esta tese trata de pesquisa realizada entre os anos de 2019 a 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, e foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental. A fim de compreender se e de que forma o pensamento de Martin Buber contribui para o campo da Educação Ambiental (EA), foram traçadas estratégias que pudessem justificar, não somente o estudo do pensamento de Martin Buber, como a sua entrada no campo da EA, considerando a trajetória de constituição do campo, reconstituída por meio dos seus principais documentos e eventos, os instrumentos normativos e os legislativos, tanto aqueles que consolidaram o seu surgimento pelo mundo, como todos aqueles que tornaram possível a sua institucionalização enquanto política pública no Brasil, bem como a sua consolidação enquanto campo disciplinar, a partir da análise de Barros (2014). Dentre todos os elementos que oportunizam a sua consolidação, a proposição dos diálogos interdisciplinares, sustenta a possibilidade do pensamento de Martin Buber contribuir com o campo da EA e seus fundamentos, na medida em que tal elemento reconhece como um campo pode enriquecer outro nos modos de ver os seus objetos e a si mesmo, a partir da confluência entre ambos. Em termos metodológicos, o trabalho foi desenvolvido como pesquisa qualitativa, em uma conjunção entre pesquisa bibliográfica e documental. Os dados foram analisados utilizando o método Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), identificando aspectos significativos e focalizando na análise temática, por meio dos significados demonstrados. Ao passo que a EA se destina à transformação humana e social, por meio da construção de novas relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza, se insere no plano da existência e assume uma prática que considera o ser, o fazer e o estar no mundo, reforça o seu compromisso com a vida e com o outro. Neste sentido, o pensamento de Martin Buber, mediante a Ontologia da Relação, aponta a necessidade de resgatar a nossa humanidade por meio de uma mudança da nossa ação de ser, de estar e de fazer no mundo, conduzindo a novas possibilidades de existência. Dessa maneira, dentre os sentidos e significados apresentados pelo autor, o reconhecimento do lugar do outro, como uma proposta ontológica de realização existencial, se apresenta com a sua grande contribuição para a EA, não somente nessa busca de sentidos existenciais, mas especialmente, na reafirmação do nosso profundo compromisso com a humanidade e a manutenção de vida no Planeta, independentemente dos lugares em que estejamos cada um e cada uma de nós. É a partir de nós mesmos que podemos contribuir (e conquistar) as transformações que tanto almejamos para e no mundo em que vivemos.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Campo Disciplinar. Martin Buber. Ontologia da Relação. Lugar do Outro.

ABSTRACT

This thesis deals with research carried out between 2019 and 2023, in the Graduate Program in Environmental Education, at the Federal University of Rio Grande, and was developed in the Research Line Fundamentals of Environmental Education. In order to understand whether and how Martin Buber's thought contributes to the field of Environmental Education (EE), strategies were outlined that could justify not only the study of Martin Buber's thought, but also his entry into the field of EE, considering the trajectory of the field's constitution. It was reconstructed through its main documents and events, normative and legislative instruments, both those that consolidated its emergence around the world, and all those that made its institutionalization possible as a public policy in Brazil, as well as its consolidation as a disciplinary field, based on the analysis of Barros (2014). Among all the elements that make its consolidation possible, the proposition of interdisciplinary dialogues supports the possibility of Martin Buber's thinking contributing to the field of EE and its foundations, insofar as this element recognizes how one field can enrich another in the ways it sees its objects and itself, based on the confluence between the two. In methodological terms, the work was carried out as qualitative research, in a combination of bibliographical and documentary research. The data was analyzed using the Content Analysis method (Bardin, 2016), identifying significant aspects and focusing on thematic analysis, through the meanings demonstrated. While environmental education is aimed at human and social transformation, through the construction of new relationships between human beings, society and nature, it is inserted into the plane of existence and assumes a practice that considers being, doing and being in the world, reinforcing its commitment to life and to others. In this sense, Martin Buber's thinking, through the Ontology of Relation, points to the need to rescue our humanity by changing our way of being, doing and being in the world, leading to new possibilities for existence. In this way, among the senses and meanings presented by the author, the recognition of the place of the other, as an ontological proposal for existential fulfillment, presents itself as his great contribution to environmental education, not only in this search for existential meanings, but especially in the reaffirmation of our deep commitment to humanity and the maintenance of life on the planet, regardless of where each and every one of us is. It is through ourselves that we can contribute to (and achieve) the transformations that we so desperately want for and in the world in which we live.

Keywords: Environmental Education. Disciplinary field. Martin Buber. Ontology of Relation. Place of the Other.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produção Acadêmica do PPGEA (2018 a 2022)	53
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPAS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade
ANPPEA - Articulação Nacional de Políticas Públicas de Educação Ambiental
CAIC – Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente
CCST - Centro de Ciência do Sistema Terrestre
CECAE – Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais
CF – Constituição Federal
CGEA - Coordenação-Geral de Educação Ambiental
CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança e ao Adolescente
CIEA – Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental
CISEA – Comissão Intersetorial de educação Ambiental
CIPEA - Comissão Intersetorial Permanente de Educação Ambiental
COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEA – Conferência Nacional de Educação Ambiental
CNIJMA – Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRH – Conselho Nacional de Recursos Hídricos
CNUMAD - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente
CONFINT - Conferência Internacional Infantojuvenil “Vamos cuidar do Planeta”
COPs - Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima
DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DDT - Dicloro-Difenil-Tricloroetano
DEA – Divisão de Educação Ambiental
EA – Educação Ambiental
EAEFE – Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as)
EANF – Educação Ambiental Não-Formal
EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENCEA - Estratégia Nacional de Educação Ambiental e Comunicação em Unidades de Conservação

EPEA.- Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental

ESALQ - Laboratório de Educação e Política Ambiental da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz

FEA – Fundamentos da Educação Ambiental

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FunBEA - Fundo Brasileiro de Educação Ambiental

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

FNMA – Fundo Nacional de Meio Ambiente

GT – Grupo de Trabalho

GTEA - Grupo de Trabalho de Educação Ambiental

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

ICHI – Instituto de Ciências Humanas e da Informação

ICMBio - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

MCT – Ministério da Ciência e da Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MPI - Ministério dos Povos Indígenas

ONG – Organização Não-governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEAAF - Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar

PEAMSS - Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento

PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNJMA - Plano Nacional de Juventude e Meio Ambiente

PNMA – Política Nacional do Meio Ambiente

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPA - Plano Plurianual

PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

ProEA - Programa de Educação Ambiental do Porto do Rio Grande

PROEXC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

PSF – Programa Saúde da Família

RAEA – Rede Acreana de Educação Ambiental

REASUL – Rede de Educação Ambiental da Região Sul

REBEA - Rede Brasileira de Educação Ambiental

REPEA – Rede Paulista de Educação Ambiental

RIBOMBO - Grupo de Estudos em Gestão e Educação Ambiental, Mudanças Climáticas e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em Áreas Litorâneas

RUPEA – Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMA – Secretaria Especial do Meio Ambiente

SIBEA – Sistema Brasileiro de Informações de Educação Ambiental

SINGREH - Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos

SISNAMA – Sistema Nacional do Meio Ambiente

SMED – Secretaria de Município da Educação

SUPRG – Superintendência do Porto do Rio Grande

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UBSF – Unidade Básica de Saúde da Família

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Eu	23
Figura 2: Características da Educação Ambiental	43
Figura 3: Ciclo da Pesquisa	59
Figura 4: Fontes Utilizadas na Investigação	64
Figura 5: Elementos de Constituição de um Campo Disciplinar	73
Figura 6: Martin Buber	109
Figura 7: Outras Concepções Buberianas	139
Figura 8: Temáticas Buberianas em Teses e Dissertações	147
Figura 9: Temáticas Buberianas em Artigos Científicos	151
Figura 10: As Esferas de Inter-relação	161
Figura 11: Juntos Somos + CAIC	178
Figura 12: Caiqueiros e caiqueiras: registro de um sábado letivo	179
Figura 13: Entrada do CAIC	183
Figura 14: Área Interna do CAIC	187
Figura 15: Área Externa do CAIC	190
Figura 16: Tema do Ano Letivo de 2023	197

SUMÁRIO

A PESQUISADORA	23
PRIMEIRAS PALAVRAS	33
CAPÍTULO 1: A PESQUISA	40
1.1 A Questão da Pesquisa	49
1.2 A Hipótese	49
1.3 Os Objetivos	49
1.4 A Justificativa	50
CAPÍTULO 2: OS CAMINHOS DA PESQUISA: AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	57
CAPÍTULO 3: AS PERSPECTIVAS CONCEITUAIS	68
3.1 A constituição de um campo disciplinar	72
3.2 A trajetória de constituição da Educação Ambiental	81
3.2.1 O surgimento da Educação Ambiental	82
3.2.2 A Educação Ambiental no Brasil	88
3.3 Educação Ambiental e a constituição de um campo disciplinar	101
CAPÍTULO 4: MARTIN BUBER: UM SER DE RELAÇÃO	109
4.1 Vida e Obra	112
4.2 As Influências Filosóficas, Artísticas e Políticas	122
4.3 O Hassidismo	127
4.4 O Contexto Sócio-Histórico da Época: Breves Considerações	129
4.5 O Pensamento: A Ontologia da Relação	132
4.6 Então, Martin Buber?	145
CAPÍTULO 5: O LUGAR DO OUTRO	154
5.1 O Lugar do Outro: Sentidos e Significados	157
5.2 O Lugar do Outro na Trajetória da Educação Ambiental	160

5.3 O Lugar do Outro em Martin Buber: Contribuições para a Educação Ambiental...	169
CAPÍTULO 6: O LUGAR DO OUTRO NA VIDA VIVIDA	178
6.1 Uma breve introdução	180
6.2 Bem-vindo ao CAIC	182
6.3 “Começar comigo, mas não terminar comigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim”: Reflexões de uma educadora ambiental em permanente construção	189
PALAVRAS EM BUSCA DE UM FINAL	205
REFERÊNCIAS.....	213

A PESQUISADORA

*“A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.”*

(Manoel de Barros)

Figura 1: Eu



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

A PESQUISADORA

Com as palavras do poeta Manoel de Barros, que tanto tocam o meu coração e que representam não somente o que sinto diante deste momento, mas uma das verdades que carrego quando penso sobre a minha incompletude humana, peço licença ao/à leitor/a para, antes mesmo de apresentar a minha tese, compartilhar um pouquinho da minha história, os caminhos que fui trilhando ao longo da vida e que me trouxeram até aqui, a este momento tão sonhado por mim. Palavras que me apontam a necessidade que cada um e cada uma de nós sente de outros, de compartilhar essa jornada com outros, e de sermos outros, e sobre as grandes metamorfoses, tal qual as borboletas, que passamos ao longo dessa jornada de vida.

Peço licença ainda, porque ao rememorar cada passo que foi dado, ou melhor, alguns deles, reconstruo a minha trajetória enquanto pesquisadora, e especialmente enquanto professora/educadora que sou, neste processo de construção e reconstrução. Ao mesmo tempo, ao compartilhar momentos tão íntimos, espero que todos/as aqueles/as que em algum momento se encontrarem com esta tese, seja no presente ou em algum futuro próximo, ou longínquo, possam sentir a presença de cada palavra, e quem sabe, possam ser tocados/as por elas, o suficiente para compreendê-las, não como verdade absoluta, mas como o simples e magnífico fluir da vida humana.

E sem qualquer rigor formal, trago ainda para o início desta trajetória de escrita, a “Ana”, essa Ana representada na fotografia, mas que ainda está aqui. Era o ano de 1991 e eu cursava a antiga 4ª série do ensino fundamental, na escola Liceu Salesiano Leão XIII. A minha professora se chamava Rosemary. A partir daí, abre-se as janelas da alma e tal como um filme, as memórias passam diante de mim.

A escolha dessa fotografia foi motivada não apenas porque sinto saudades da infância, pois creio que todo mundo sente em algum momento, mas especialmente por ser uma das poucas lembranças que tenho da minha vida escolar. Na época, não havia tanta facilidade de registrar em fotografia os momentos da vida como temos agora, então as poucas que tenho, guardo com muito carinho e tenho imensa satisfação a cada novo encontro que tenho com elas. E mais, porque ela demonstra, tal como representa, a imensa alegria e satisfação que sempre tive em relação aos estudos.

Eu sempre fui uma criança muito curiosa e com muita vontade de aprender as coisas que não sabia, me instigava buscar, pesquisar, perguntar, às vezes até de forma insistente (risos). Adorava conversar com “pessoas mais velhas”, ouvir suas histórias e ensinamentos com atenção, e até hoje sou assim. Tenho um grande apreço por ouvir, refletir, muito mais do que por falar. Mas voltando, aquele incentivo à criança pesquisadora que tanto falamos e defendemos hoje na escola, e que começa lá na Educação Infantil com os projetos de aprendizagem e é tão importante para a constituição humana, de fato foi comprovado em minha própria vida.

Eu não cursei o “Jardim”, como era chamado na época, e ingressei direto na antiga 1ª série do Ensino Fundamental, com 5 anos de idade, mas sempre tive esse incentivo à pesquisa na minha própria casa, com a minha própria família. Quando as dúvidas apareciam, meus pais, quando não sabiam como responder, logo diziam, “vai lá na biblioteca, vai ler, vai pesquisar nas enciclopédias”, e assim iam incentivando o caminho da pesquisa e do estudo, como uma possibilidade de realização.

O curso da vida foi seguindo, completei o Ensino Fundamental e cheguei no antigo 2º grau com 14 anos de idade. Na ocasião, optei por cursá-lo no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, que oferecia conjuntamente a Habilitação Plena para o Magistério. Terminei o 2º grau com 16 anos e o Magistério no semestre seguinte, já com 17 anos, habilitação esta que tanto me capacitou para atuar na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Já no meu primeiro vestibular, sentia necessidade de seguir por outros rumos, muito embora a docência havia me trazido grande satisfação na época, por vezes me imaginava até como professora de História, pois a minha primeira professora deste componente curricular, na antiga 5ª série, foi uma grande referência, foi “a melhor de toda”s, a “Tia Direne” como a chamávamos, e que me despertou uma imensa paixão pela área que nutro até hoje.

Talvez pela imaturidade da época, ainda era considerada menor de idade segundo a legislação daquele tempo, avaliei a docência como não sendo a opção mais adequada para trilhar meu caminho profissional. Assim, como primeira graduação, entrei para o curso de Direito, na Universidade Federal do Rio Grande, e me formei sem maiores dificuldades em 2006, após seis anos de curso.

Saindo da Universidade e seguindo o fluxo contínuo da vida, ingressei no mercado de trabalho na área jurídica. A primeira tentativa, foi assumir um escritório de advocacia na cidade de Pelotas, especializado em Direito Previdenciário. Apesar de toda a organização, em seguida essa tentativa restou frustrada, pois a proprietária resolveu fechá-lo em seguida.

Após, por quase quatro anos, trabalhei em um escritório de advocacia com ênfase em Direito Trabalhista, Administrativo e Previdenciário. Lá, desempenhava as minhas funções vinculada ao Setor Trabalhista. Em razão da especificidade que o trabalho exigia, resolvi cursar a minha primeira pós-graduação em Direito e Processo do Trabalho na Faculdade Anhanguera, UNIDERP, no polo em Rio Grande, que era quem na época oferecia diferentes especializações na área jurídica.

Neste período, os desafios foram muitos. Apesar disso, eu sentia certa satisfação com o trabalho que realizava, mas algo em mim sinalizava que havia algo “errado”, fazendo com que eu me questionasse o tempo todo se estava ou não no “lugar certo”, embora essa conquista de lugar também havia sido idealizada por mim desde quando ainda estava na graduação.

Não foram poucas às vezes em que eu entrei em choque com a realidade que se apresentava versus o perfil profissional que era e ainda é exigido na área. Aos poucos, os sonhos, as expectativas, os ideais que nutria, antes mesmo de ingressar e até durante o período da graduação, com toda aquela gama de novos conhecimentos e aprendizagens, foram sendo um a um, frustrados/as.

Apesar disso, agradeço todos os aprendizados que tive neste lugar e que carrego comigo até hoje. Agradeço igualmente os vínculos de amizade e de carinho que também construí neste espaço. Sem dúvida, foi uma experiência transformadora na minha vida.

E foi graças a um desses vínculos de amizade, que após concluída esta experiência, recebi no ano de 2011 a proposta de trabalhar na Superintendência do Porto do Rio Grande (SUPRG). Quando cheguei, comecei a trabalhar no setor administrativo, atuando em processos desta natureza. Após algumas mudanças internas, fui realocada para Divisão de Meio Ambiente, Saúde e Segurança, a DMASS, para lidar com os processos administrativos e ambientais relativos àquele setor.

Aos poucos, conforme o trabalho foi avançando, fui aprendendo a dinâmica específica do setor e adquirindo novos conhecimentos e aprendizagens. Conjuntamente

com o trabalho que era realizado, fui estreitando laços de amizade e de convivência, que não somente transformaram a minha vida pessoal, como também trouxeram um novo sentido para a minha caminhada profissional.

A SUPRG tem a incumbência de administrar o Porto do Rio Grande, na qualidade de autoridade portuária executiva. À DMASS, competia as questões atinentes à gestão e ao monitoramento ambiental do Porto Organizado, além de questões de saúde e de segurança do trabalho. Dentre estas ações de gestão, encontrava-se o Licenciamento Ambiental, e dentro dessa Licença de Operação, o atendimento a uma condicionante específica, que dizia respeito à execução do Programa de Educação Ambiental do Porto (ProEA).

O ProEA se estruturava em dois eixos de trabalho. O primeiro, abrangendo o conjunto das ações educativas permanentes e continuadas voltadas aos/as trabalhadores/as portuários/as, sejam os trabalhadores portuários avulsos, sejam os/as de carreira; e segundo, o atendimento das comunidades inseridas no entorno do Porto Organizado, como o Bairro Getúlio Vargas, a Vila Santa Tereza, a Vila Mangueira, a Barra Nova e a Barra Velha.

Hoje o Porto do Rio Grande é administrado pela Portos RS, uma empresa pública responsável por organizar, gerenciar e fiscalizar todo o sistema hidroportuário do Rio Grande do Sul, juntamente com os portos de Pelotas e de Porto Alegre, e a DMASS foi incorporada pela Diretoria de Qualidade, Saúde, Meio Ambiente e Segurança (DQSMS/SUPRG).

Foi então dentro deste contexto do ProEA que eu conheci a Educação Ambiental. Aqui cabe um parêntese. Na época da graduação, a grade curricular do curso de Direito contava com uma disciplina de Educação Ambiental na qualidade de disciplina optativa, assim com tantas outras, que poderiam ser oferecidas ao longo do curso. Até chegar nos espaços da DMASS, eu havia tido pouco ou quase nenhum conhecimento acerca da Educação Ambiental, além do senso comum.

Quando comecei a atuar nas linhas de trabalho do ProEA, eu não só passei a entender um pouco mais sobre o que representava a Educação Ambiental, como também pela amplitude e especificidade do campo, senti cada vez mais necessidade de aprimorar e de compreendê-lo melhor, além do estímulo constante de aprimoramento pela própria equipe de trabalho, que era altamente competente e qualificada em tudo que fazia.

Neste sentido, a Educação Ambiental e toda a vida que pulsa nela se tornou um dos grandes encontros da minha vida, além de ter sido a grande força motriz que me impulsionou a dar continuidade ao meu processo de qualificação acadêmica, e consequentemente, de qualificação profissional. E foi por meio dela também, ao atuar nas diferentes ações de atendimento às comunidades do entorno portuário, que tive o meu reencontro com a educação e a motivação necessária para retornar aos espaços formais de ensino.

Ainda assim, confesso que abrir mão de uma área profissional, que implicou de certa forma “renúncias e sacrifícios” também dos meus familiares, não foi um processo muito simples, nem mesmo fácil. Retomar a minha primeira formação, percebendo o quanto ainda era necessário caminhar, para qualificá-la, apesar de toda a caminhada já trilhada, foi uma decisão que trouxe alguns sofrimentos, mas também foi de muita coragem, pois se tratava de dar ouvidos a voz que falava (e muitas vezes gritava) dentro do meu coração.

Mas voltando ao meu processo de qualificação acadêmica, primeiro, ingressei em um outro curso de pós-graduação - Gestão Ambiental em Municípios, também na FURG, e após concluí-lo, me lancei ao desafio do Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG).

Quando ainda trabalhava na DMASS, eu havia feito concurso para o Magistério Municipal e aguardava ser chamada, o que aconteceu quase que concomitantemente a minha aprovação na seleção do Mestrado. Dessa maneira, eu cursei o Mestrado trabalhando em um regime de 30h semanais, atuando como professora auxiliar na Educação Infantil, lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande (CAIC), escola que atuo até o presente momento.

No Mestrado, a minha dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa de Fundamentos da Educação Ambiental e foi intitulada “*Cada pessoa é uma história em construção: A participação social no contexto da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente - uma estratégia de política pública de educação ambiental*”.

Neste percurso, busquei compreender como a Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente conseguia concretizar e materializar a participação social, com vistas à autonomia e ao empoderamento, contribuindo para a transformação significativa dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa foi concretizada na época, por meio de Estudo de Caso, com levantamento de dados e realização de entrevistas e questionários com diferentes participantes ao longo da história da Conferência, o que permitiu apontar a iniciativa como uma ação efetiva de mobilização cidadã, que assegura a participação e a inclusão social e a política de juventude e meio ambiente, bem como o estabelecimento de novas relações sociais entre os sujeitos e entre estes e o meio que os cerca.

Simultaneamente ao curso do Mestrado, fiz novamente um concurso para o Magistério Municipal e assumi em 2019, juntamente com o meu ingresso no Doutorado, uma vaga como professora titular na Educação Infantil, em um regime de trabalho de 40h semanais.

O percurso inicial do Doutorado foi logo atravessado pela pandemia da Covid-19¹, e embora pareça óbvio para todos/as que vivenciaram este período desafiador, a pandemia sem qualquer dúvida, impactou a vida de todos/as de modos e maneiras ainda não dimensionadas. Acredito, inclusive, que nenhum/a de nós sabe ao certo o tamanho do impacto que sofreu em sua humanidade.

Há que se considerar ainda, que a pandemia impactou a produção acadêmica, especialmente projetos e pesquisas que já estavam em curso, impactando a coleta de dados e a própria escrita, além do contato humano tão importante no meio acadêmico e no mundo da pesquisa. As aprendizagens foram prejudicadas pelas medidas de isolamento social, assim como as aulas presenciais, que foram adaptadas para o formato on-line, prejudicando as trocas e as interações, não apenas pela distância, mas também pelas falhas tecnológicas e de conexões da internet, cujas empresas também não estavam preparadas para lidar com as novas necessidades.

Ao mesmo tempo, houve uma sobrecarga do trabalho docente, exigindo de nós, professores e professoras, novas aprendizagens e uma adequação às novas tecnologias, além de aquisição de novos aparelhos, programas e aplicativos, como estratégias para a transmissão dos conhecimentos da melhor maneira possível, além da preocupação constante com a saúde, a segurança e os direitos básicos das crianças e dos/as estudantes. Soma-se ainda os impactos na saúde física e mental.

¹ O Brasil registrou até o dia 04 de agosto de 2023, 37.728.415 casos confirmados de Covid-19. Desses, foram registrados 704.794 óbitos confirmados. Dados disponíveis em: <https://covid.saude.gov.br/>, acessado em 08 de agosto de 2023.

E eu, como professora de educação básica, em uma escola que atende, em sua grande maioria, uma comunidade de extrema vulnerabilidade social e econômica, vivenciei todos esses desafios no meu cotidiano, além do enfrentamento das disciplinas do Doutorado e os primeiros passos na construção da pesquisa de modo totalmente remoto. Mas falar sobre estes aspectos não é meu objetivo aqui, só acredito ser importante compartilhar essas minhas vivências porque também influenciaram diretamente na escolha dos caminhos percorridos por esta tese, bem como na constituição desta pesquisadora/educadora, da mesma forma que cursar uma pós-graduação stricto sensu, trabalhando em turno integral, como é o meu caso, implica em escolhas e renúncias a todo o tempo, e condições materiais diversas e adversas na construção da pesquisa.

Ainda assim, em um país como o nosso e em um sistema socioeconômico que te pressiona a todo o instante em escolher um caminho ou outro (estudar ou trabalhar), ao mesmo tempo em que exige que tu sejas altamente qualificado/a, mas não oportuniza as mesmas condições para quem acumula funções, é prova de resistência e de muita perseverança.

Para além disso, ser professora no CAIC, com toda a sua complexidade, não só tem me permitido ser uma profissional melhor, porque as aprendizagens são inúmeras, como também, vem possibilitando que eu reveja a minha humanidade e me abra a possibilidades de me tornar um ser humano muito mais sensível ao meu lugar no mundo e ao meu papel social, nesse constante desconstruir-se e reconstruir-se que é próprio da nossa humanidade. Desde que cheguei, foi uma avalanche de aprendizagens, pois por mais que eu tivesse certa consciência da realidade, foi no CAIC que eu realmente presenciei as faces mais doídas.

Nunca esqueço de uma menininha que recebemos no Berçário, uma bebê de 1 aninho na época, que passava por inúmeras dificuldades em casa. Não tinha sequer banheiro, piso e telhado em toda a casa, sendo parte coberta com uma lona. Quando chovia por vários dias seguidos, como acontece em Rio Grande, ela faltava bastante, mesmo depois de ter melhorado o tempo, pois molhava tudo em casa e não tinha como ir à escola.

Naquele ano também, a merenda escolar no turno da tarde também passou a ser uma refeição completa e era visível a diferença no comportamento dela após cada momento de refeição, a alegria que ficava, as brincadeiras que participava, e até a fala. Certamente ia para a escola com fome. Ao mesmo tempo, mesmo com esse tanto de

necessidades, a família era presente e participativa na escola, além de extremamente carinhosa e amorosa com ela.

O CAIC me ensinou e me ensina a cada dia, sobre humanidade, sobre significados *eu-no-mundo*, sobre a importância desse lugar e de todo o trabalho que vem sendo realizado aqui, que está além do pedagógico. Tenho certeza de que não há outro lugar em que eu queira estar hoje que não seja na escola, mas tenho certeza que a vida é movimento e eu creio no fluir dela., que nos encaminha para onde precisamos ser e estar. Eu reencontrei o meu lugar enquanto educadora por meio do meu encontro com a Educação Ambiental.

No final do ano de 2022, me lancei em mais um desafio e cursei outra pós-graduação, agora em Orientação Educacional, e neste ano letivo, especialmente, estou atuando como Orientadora Educacional, no turno da manhã, e como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil no turno da tarde.

Ambas as experiências têm me permitido refletir sobre esta tese, pois não há como sair ilesa de tanta complexidade humana, de tantas relações que são estabelecidas e de tantos outros com quem convivo diariamente. A escola muitas vezes é o carinho, o apoio e a escuta que a criança e/ou estudante não tem em casa, independentemente das estruturas familiares que se apresentam. E tantas outras coisas.

Talvez alguém se questione o que todo esse relato tem a ver com essa tese. Tudo, exatamente tudo. Fazem parte de todas as experiências que me trouxeram até aqui e das lentes pelas quais eu enxergo o mundo, o outro, a vida em toda a sua extensão, e que me definem até o momento. Aquilo que me dói, que me incomoda, que me comove, que encanta, que faz querer *ser mais*. Além disso, por trás de um trabalho acadêmico, que responde e que respeita uma rigorosidade formal e científica, existe alguém que sente, que vive, que sonha, e carinhosamente respeitando todos os credos e crenças, uma alma, como diz Rumi, “*a alma que vive dentro.*”

E assim, convido a cada um e a cada uma que encontrar essas páginas, que dizem sobre parte da minha alma, para lerem com as lentes da sua e quem sabe nelas encontrarem algum sentido, algo que toque, que provoque, que traga sentido. Por último, peço licença, para que no percurso dessa tese, vez ou outra, para além dos meus próprios entendimentos e minhas próprias reflexões, eu possa trazer pensamentos outros e expressões estéticas que conseguem exprimir algo que sinto e/ou penso sobre essa escrita

e seus sentidos e significados para essa pesquisadora e educadora ambiental, para essa alma humana.

PRIMEIRAS PALAVRAS

“Nós só somos humanos com outros humanos.

A nossa humanidade é compartilhada.

Ser humano é ser junto.”

(Mario Sergio Cortella)

PRIMEIRAS PALAVRAS

*“O mundo não é humano só por ser feito por seres humanos,
e não se torna humano só por nele se fazer ouvir a voz humana,
mas sim, e só, quando se torna objeto de diálogo.
Por muito que as coisas do mundo nos afetem,
por muito profundamente que nos abalem e nos estimulem,
só se tornam humanas para nós
quando podemos discuti-las com os nossos semelhantes.
Só falando daquilo que se passa no mundo
e em nós próprios é que o humanizamos,
e ao falarmos disso aprendemos a ser humanos.”*

(Hannah Arendt)

O mundo não é mais o mesmo e é com essa constatação, que não se apresenta como nenhum dado científico nem mesmo novo, que inicio as primeiras linhas desta tese. A escolha de palavras se justifica pela sua relação com um pensamento que me acompanha há algum tempo e de forma constante: *“Que mundo é esse que estamos vivendo em que precisamos defender o óbvio?”*. Até aqui, também, nenhuma outra novidade. Talvez a maioria de nós já venha se fazendo essa pergunta, mas, certamente, sequer imaginávamos o que estava por vir, ou ao menos na proporção que foi. O mundo, aquele que conhecíamos até o início de 2020, e que já vinha gravemente adoecido, mostraria uma face ainda pior.

Desde o surgimento da Educação Ambiental (EA), nós, os/as educadores/as ambientais, falamos em crise. Estamos em crise, vivemos em crise, o próprio campo nasce do reconhecimento da crise ambiental, mas jamais em sua história, creio eu, se esteve diante de uma crise como essa, uma crise de sentidos, de valores, uma crise de humanidade. E de repente, veio uma pandemia, que só aqui no Brasil, em um dado momento, ceifou em torno de 1000 vidas por dia, uma crise sanitária agravada pela demora na aquisição de vacinas, pelos negacionismos todos e por uma política genocida e corrupta que até então governava o país.

Ainda que haja uma parcela da população que continue vivendo sem pensar sobre o que tudo isso significa em nosso dia a dia ou sobre os impactos de todas essas questões

na vida de cada um de nós, ou até mesmo pela capacidade de resiliência humana, de se adaptar, de transpor aos obstáculos e de seguir em frente, estamos todos e todas em meio a esse imenso turbilhão, buscando outras formas de viver e de superar, buscando a nossa sobrevivência e de nossa espécie, mesmo que esse conceito se limite apenas àqueles/as que mais diretamente nos cercam. Claro que essas buscas todas nos acompanham e fazem parte do viver, mas não tenho dúvidas de que muito daquilo que pensávamos, fazíamos, acreditávamos, defendíamos, sentíamos, perdeu o sentido ou, ao menos, sofreu uma imensurável transformação em nossas vidas.

Como se isso já não fosse o suficiente para propiciar uma mudança objetiva e subjetiva em nossa realidade, o nosso país ainda enfrentou uma grave e múltipla crise, e que por mais que não esteja tal reflexão dentre os objetivos desta tese, é impossível que esta escrita seja isenta, até mesmo, porque, para além dos nossos direitos e garantias individuais que foram ameaçados e/ou sofreram consideráveis transformações, assistimos a cada dia, juntamente com o enfrentamento da pandemia, ao desmonte de tudo aquilo que construímos ao longo da história do nosso próprio campo. Dentre eles, o retrocesso na agenda ambiental, com o sucateamento dos órgãos de fiscalização e de proteção ambiental; o desmonte das políticas públicas que até então tinham sido conquistadas; além da defesa de tudo o mais que alimenta e sustenta um modelo que por si próprio é insustentável e contrário à manutenção da vida no Planeta.

Ainda bem que este período mais trevoso “passou”, de certa forma, mas infelizmente a “semente” foi “lançada” (ou melhor, legitimada) e encontrou um terreno bastante fértil em nosso meio. Nós, professores/educadores e professoras/educadoras, fomos constantemente atacados/as e continuamos sendo. Tivemos aulas monitoradas, gravadas e interrompidas sobre a alegação de doutrinação em diversas escolas pelo país, fomos ridicularizados/as e constrangidos/as. No Paraná, um professor foi agredido pelo pai de um aluno, delegado da Polícia Federal, que chegou de viatura no local, e inclusive, apontou uma arma para a cabeça do professor.

Recentemente, um vídeo que circulou na internet, aparece o Deputado Eduardo Bolsonaro durante o Protesto do Movimento Pró-armas em Brasília, afirmando que “professores doutrinadores” são piores do que os traficantes de drogas, pois eles causam discórdia dentro das famílias, desvelando a opressão existente entre as relações e influenciam para a destruição dessa “instituição chamada família”. O pior é que um despropósito desse tamanho ainda encontra muitos/as apoiadores/as, legitimando ainda

mais os ataques direcionados aos/às professores/as e às escolas, como temos vivenciado constantemente.

E a nossa crise de humanidade ainda é atravessada por notícias como: estudantes que matam colegas em escola; mulher que joga bebê recém-nascido da janela do ônibus; mãe que mata o próprio filho, coloca o corpo em uma mochila e joga em um rio; moradores de rua que são assassinados sob as marquises; marido que mata a mulher a pauladas; guerra entre facções; professores/as agredidos/as por estudantes dentro das escolas; criança torturada e morta pela mãe e pelo padrasto; homem que coloca fogo no rosto da mulher; criança indígena arremessada de um penhasco após sofrer estupro coletivo, entre tantas outras que acontecem todos os dias e evidenciam a maneira como estamos nos relacionando com os nossos semelhantes e como estamos considerando a humanidade dos outros e a nossa própria.

Há quem pense e defenda que situações como essas sempre ocorrem “desde que o mundo é mundo”, e que talvez preocupações como esta, devam passar despercebidas, pois consomem as energias e “nada” pode ser feito. Podemos utilizar a “venda” que quisermos, mas lá no fundo é evidente (e inegável) a banalização e a barbárie dos acontecimentos. A humanidade está doente, e são doenças de todos os tipos, e nem falo isso em um tom de julgamento ou de superioridade, até porque não poderia, ou ao menos não deveria, como espiritualista que sou, mas falo no sentido de reflexão de como nós estamos enxergando as outras tantas humanidades existentes no mundo, os tantos outros, como estamos considerando, como nos movemos e como tudo isso impacta no mundo em que vivemos e no mundo em que queremos viver.

Em tempos de tantos avanços tecnológicos, na era da informação, o que é mais latente entre nós é o nosso individualismo, a nossa indiferença, o nosso distanciamento, a desumanização diante de toda e tanta vida que nos cerca. Tornamo-nos avessos uns aos outros. As nossas relações tornaram-se líquidas, como menciona Bauman, e digo isso, porque essas reflexões, ainda que apresentadas de forma breve, e “aparentemente” soltas ou pessimistas, fazem parte do cenário que compõe esta tese e têm impactado nesta escrita e pesquisa, que foi atravessada pelas consequências da pandemia como já mencionei.

Creio ainda ser oportuno tais reflexões, pois tudo que menciono aqui faz parte da minha compreensão de mundo, das lentes que uso para enxergar e viver essa experiência, do que sou e do que sinto, do que me toca e do que me move, e mais do que isso, diz

muito a respeito do meu trabalho, de como cheguei neste lugar e das escolhas e dos percursos que fiz ao longo da minha caminhada de existência.

Pois bem. Desde que iniciei nos caminhos da pesquisa, um mundo de possibilidades se abriu diante de mim e, junto delas, uma infinidade de questionamentos foram surgindo e ganhando força, e aquelas interrogações que já me acompanhavam desde sempre, ganharam mais e mais espaço nos meus pensamentos, com outras tantas lentes que passaram a me acompanhar e dar sentido à minha existência. Alguns desses questionamentos acabaram por fazer parte ou se tornando objeto de pesquisa em si, e outros apenas seguiram junto com as minhas reflexões e questionamentos sobre a nossa ação de ser, de fazer e de estar no mundo.

E foi nesse trilhar de escolhas e de reflexões que cheguei no processo de Doutorado em 2019, com uma proposta que considero original e que também é resultado de um encontro que se deu por intermédio do meu encontro com o meu orientador. Nos tempos e espaços em que convivíamos diariamente, ele sempre agradecia a convivência com uma palavra gentil e afetuosa, que chegava por meio de mensagens, de frases, de poesias, de vídeos.

Em uma dessas trocas de afeto, ouvi Martin Buber pela primeira vez: “*Eu me torno Eu na relação com o Tu.*”. Relembro daquele brilho nos olhos ao pronunciá-la, e ao refletir sobre ela, que calou no meu coração e tanto me sensibilizou, e como sempre tive certa inclinação e encantamento para esse tipo de comunicação, comecei a pesquisar e ler mais e mais sobre o autor e o significado tão profundo dessa frase tão pequena.

Mesmo na época em que estava construindo a minha investigação de Mestrado, ainda que tenha sido encaminhada por outro percurso, Buber já estava comigo. Buber me acompanhou durante toda a minha escrita e pesquisa e permaneceu aqui, motivando ainda mais as minhas escolhas e práticas na Educação Ambiental e me trazendo a certeza necessária do caminho a ser trilhado. Esse universo inteiro que somos, que determina o nosso estar no mundo; as crianças e os/as estudantes/as da escola em que trabalho, esses tantos outros, possibilitaram manter acesa em mim, por mais difícil que seja, a esperança na educação, no outro, no mundo, na vida.

A primeira vez que li “*Eu-Tu*”, a sua obra mais conhecida e referenciada no país, encontrei algumas dificuldades para compreender os significados da sua mensagem. Foi no exercício da própria pesquisa e no seu aprofundamento, que fui tendo mais clareza e

encontrando caminhos que me fossem possíveis percorrer durante a tese. Obviamente, a cada nova leitura, em busca de uma ou outra informação, percebo que ainda falta muito a compreender, muito a aprender e muito a dialogar com Buber, como o próprio afirma *“O abismo e a luz do mundo, urgência e anseio pela eternidade, visão, evento e poesia; era e é diálogo contigo”*.

Depois do meu encontro com Buber, os sentidos e os significados das palavras, a importância do diálogo que se lança à apreensão e à compreensão humanas, meu anseio por compreender as relações humanas, o outro, o mundo, tornou-se ainda maior, e no meu entendimento, essas questões são essencialmente Educação Ambiental. Mais do que nunca, precisamos recuperar a nossa humanidade como imperativo de uma outra lógica, que não poderá ser construída sem a reflexão do sentido da nossa própria existência, que exige um voltar-se para si e uma responsabilidade para com o mundo, um posicionamento ante à concretude da vida, em uma existência que assume, intensa e incansavelmente, a construção de um mundo mais justo e humano.

Assim sendo, diante de tais reflexões, surgiu essa tese. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, que se fundamenta na compreensão e reconstrução de fenômenos já existentes, a escrita foi conduzida no sentido de apresentar, no primeiro momento, a sua proposta, que abrange a contextualização da temática, a questão que a orienta, a hipótese, os objetivos geral e específicos, e a justificativa.

No segundo momento, um delineamento sobre a estratégia metodológica definida, em uma conjugação entre pesquisa bibliográfica e documental. Como o percurso metodológico demonstra as conexões e as leituras realizadas e por permitir a cobertura de um conjunto de fenômenos muito mais ampla, considerando a vasta produção do autor Martin Buber, bem como a gama de referenciais que envolve o estudo da EA, essa escolha se configura como a melhor opção, tendo em vista o objetivo a que se propõe.

Os dados foram analisados mediante Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Após a leitura atenta dos materiais, buscando identificar aspectos significativos e definir categorias de análise, ao invés de buscar apenas palavras, sentenças ou parágrafos, buscou-se utilizar o texto como um todo, sob o enfoque da análise temática proposta, a partir dos significados expressos nos textos. Embora a ontologia de Martin Buber não seja uma construção teórica-conceitual, no decorrer da análise, aponte algumas concepções emergentes que auxiliam na compreensão das bases do seu pensamento e tornam-se substanciais para a compreensão do sentido da existência humana.

Na sequência, trago as perspectivas conceituais. Antes de apresentar a trajetória da Educação Ambiental ao longo do tempo, e como parte importante a que esta tese se propôs, busco analisar como se dá constituição de um campo disciplinar, para que seja possível refletir sobre a própria constituição da Educação Ambiental, e neste percurso também justificar o esforço teórico apresentado, como um dos caminhos possíveis para o campo avançar, por meio dos diálogos interdisciplinares.

Após, apresento o pensamento de Martin Buber, por meio de sua vida e obra, suas principais influências, o contexto sócio histórico vivido e sua ontologia, buscando compreender se e de que forma pode contribuir para o campo da EA. Apresento ainda como este autor vem sendo utilizado nas diferentes áreas do conhecimento e prestando a diferentes objetos de investigação, demonstrando as temáticas mais abordadas na produção científica.

No capítulo seguinte, trago as reflexões sobre o lugar do outro, seus sentidos e significados, que se aproximam do entendimento sobre o sentido de alteridade, bem como os sentidos e significados do lugar do outro encontrados nos principais documentos da EA. Em seguida, o lugar do outro em Martin Buber, como principal contribuição da Ontologia da Relação, reafirmando a importância do seu pensamento para o campo da EA e seus fundamentos.

No último capítulo, apresento o lugar do outro na vida vivida, momento em que minha pesquisa se entrelaça com as minhas reflexões enquanto educadora ambiental em permanente construção. No primeiro momento, apresento uma breve introdução, seguido pela apresentação deste lugar que chamo de “vida vivida”. Por fim, trago as minhas reflexões a partir do meu lugar no e com o mundo.

Finalmente, acredito que a possibilidade de refletir e de reconhecer o lugar do outro se apresenta com a grande contribuição de Martin Buber para a EA, sendo capaz de despertar o encorajamento necessário para revisitarmos o sentido da nossa humanidade e o sentido da existência humana.

A PESQUISA

*“A gente só encanta quando se encanta.
Se eu não estiver encantado
com o meu objeto de conhecimento,
eu não posso encantar o outro.”*

(Mario Sergio Cortella)

CAPÍTULO 1: A PESQUISA

Ao longo da sua trajetória, a EA vem sendo constituída pela confluência de encontros, de reuniões e de eventos, que deram origem a uma série de documentos e de instrumentos legais e normativos que foram apontando caminhos a serem seguidos para alcançar o que considero ser seu objetivo maior, que é, a partir da transformação humana e social, a transformação do mundo em que vivemos. Neste sentido, desde a sua origem, uma diversidade de referenciais teóricos, de correntes e de concepções foram surgindo e uma a uma foram contribuindo para as múltiplas formas de conceber a ação educativa e, consequentemente, o seu campo.

Desse modo, em uma história que remonta há um pouco mais de cinquenta anos, pelo menos em nosso país, é possível considerar que, em termos de sua difusão e consolidação, a EA se trata de um campo relativamente novo. Ao mesmo tempo, essa característica peculiar de multiplicidade, fazem do campo um processo em permanente construção, e por vezes dificultam a sua compreensão e, até mesmo, a sua consolidação enquanto campo científico e perante aos demais campos.

Digo isso, pois a minha própria experiência de formação, enquanto educadora ambiental, foi marcada inicialmente pela dificuldade de compreender, e de me encontrar, dentre as tantas perspectivas colocadas à disposição, até porque muitas delas compartilham aspectos comuns, enquanto outras ainda nutrem uma posição de disputa entre si, exigindo dos/as estudiosos/as um posicionamento mais efetivo dentro do campo. O fato é que, para cada um/uma de nós, estudiosos/as da EA, essa busca encontra respostas naquela (ou naquelas) que mais se alinha (ou se alinham) com aquilo que acreditamos, defendemos, ou que mais corresponde aos contextos em que atuamos.

Aqui eu peço licença ao/à leitor/a para abrir um parêntese, pois acredito que independe da perspectiva adotada, enquanto educadores/as que somos, ainda mais quando adjetivamos essa qualificação e passamos a nos identificar e nos compreender como educadores/as ambientais, não podemos esquecer que a EA, em sua essência, considera todos os saberes, na medida em que preconiza que “*somos todos aprendizes e educadores*”, conforme consta no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global; ou que buscamos valorizar as diferentes formas

de conhecimento; ou ainda que temos como um dos princípios, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

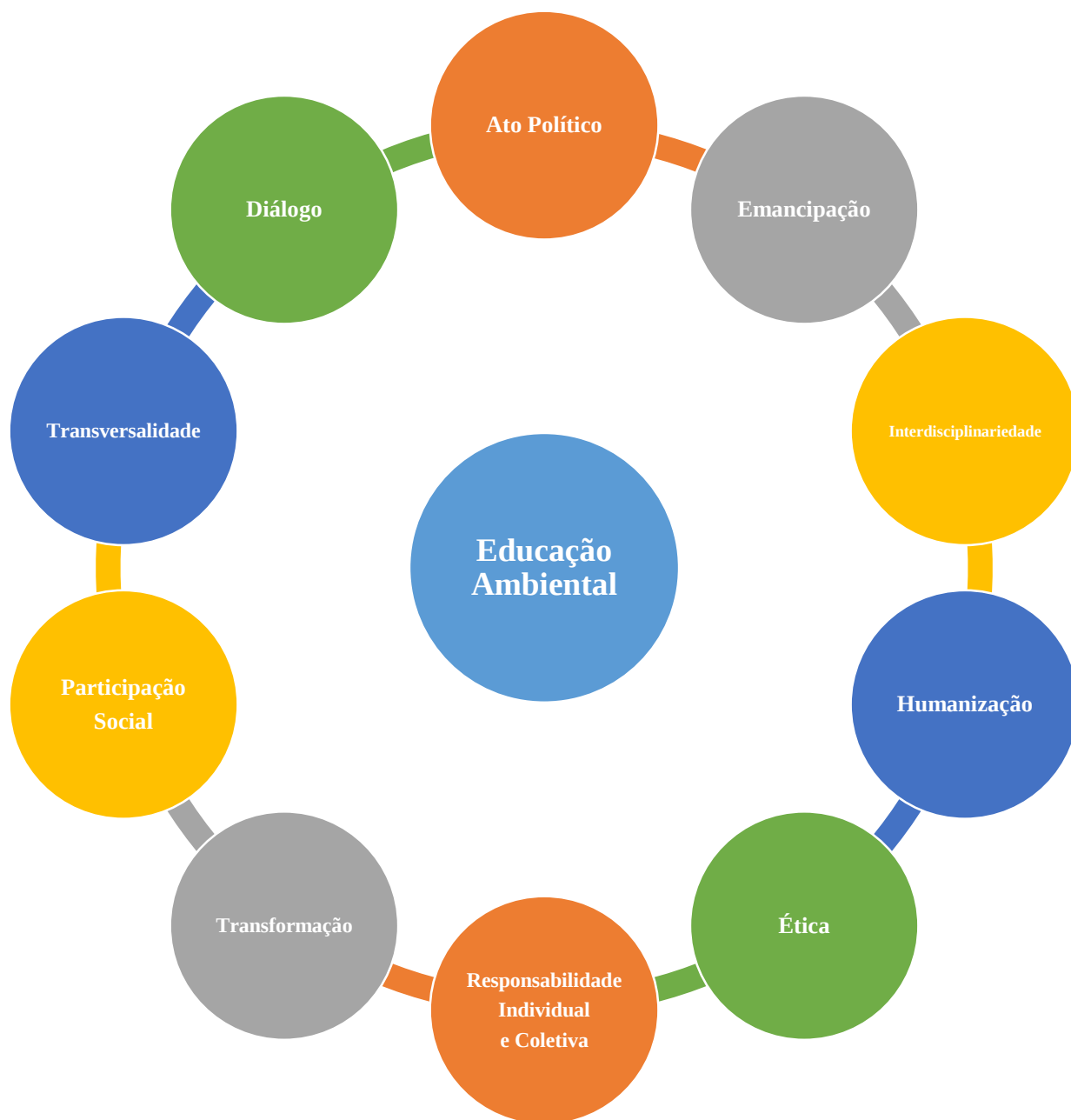
É claro que a EA, enquanto campo científico, como qualquer outro, possui os seus objetos, princípios, objetivos bem definidos e descritos em seus documentos de referência, construídos a partir dos seus marcos, ou na própria legislação específica, estando disponíveis a todos/as que se dedicam ao campo. Em contrapartida, como vivemos em um mundo complexo, que abarca inúmeras disputas e pautas, ainda é necessário demarcar sobre o que falamos, acreditamos e buscamos quando nos referimos acerca da EA, prova disso vivenciamos recentemente com os ataques e os desmanches sofridos no governo do presidente Jair Bolsonaro.

O que quero dizer e creio ser necessário assumir nessa tese, ainda mais dentro de um programa que é referência no país, é que no meu entendimento, não podemos considerar legítima qualquer postura que desconsidere outros saberes que sejam diversos aos nossos, nem mesmo invalidar um conhecimento, um autor, uma perspectiva em detrimento de outro/a sobre o pretexto de que estamos falando de EA, e o que invalidamos, por exemplo, não é. Se assumimos este campo, se nos sentimos pertencentes a ele, se pesquisamos e escrevemos sobre ele, não podemos desqualificar o que foi construído, defendido e principalmente lutado para que o campo chegasse até aqui.

Dando seguimento, um dos aspectos importantes para a construção desta tese é a respeito da noção de fundamento, ou melhor, fundamento de um campo científico, como justifico mais adiante. Em uma noção primária, fundamento se refere a base ou o princípio sobre a/o qual algo se apoia ou se desenvolve. Pode ser ainda as regras (fundamentos) que regulam determinada coisa, ou aquilo sobre o que repousa uma certa ordem ou conjunto de conhecimentos, inclusive servir de prova ou de evidência da veracidade de um algo.

Pois bem. Considerando certas características da EA, como por exemplo, as dispostas na figura 2, surgem algumas reflexões:

Figura 2: Características da Educação Ambiental



Fonte: Elaborada pela Autora.

Em que pese o conhecimento e a defesa de todos/as aqueles/as que se dedicam à EA, é possível afirmar que as características apontadas possuem o mesmo sentido e significado dentro do campo, para todos/as educadores/as?

Se consideramos “diálogo”, por exemplo, como característica, fundamento ou até mesmo categoria, de acordo com o entendimento defendido, pode-se dizer que tem o mesmo sentido e significado?

Contudo, antes de dar continuidade às reflexões que apontam o caminho compreensivo desta tese, creio ser oportuno abrir um parêntese e trazer breves considerações a respeito de cada característica da EA que apontei na figura (e que também podem ser entendidas como fundamento ou ainda como princípio).

Dessa maneira, ainda que que pesem diferentes compreensões, no meu entendimento, quando nos referimos à EA como um ATO POLÍTICO, defendido por um um dos mais importantes documentos do campo, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, significa compreender que, como um processo educativo, a EA se insere no mundo e com o mundo e se debruça a entender a realidade e a existência de diferentes projetos que estão em disputa na sociedade, para então, a partir daí, buscar a clareza em torno de *a favor de que* ou *de quem* ou *contra que* ou *quem* se está.

Do mesmo modo, quando defendemos a EMANCIPAÇÃO no contexto da EA, estamos diante de um entendimento que diz respeito a uma conquista humana e política, que acaba por promover a transformação social. Traz a ideia de libertação por meio da compreensão crítica da realidade, na medida em que possibilita encontrar caminhos que sejam capazes de promover as mudanças necessárias para si, para o outro e consequentemente, para o mundo.

Sobre a INTERDISCIPLINARIEDADE, considero que, como processo, envolve a integração das diferentes áreas do conhecimento, de modo a superar a fragmentação e a favorecer a compreensão de um determinado objeto ou de uma determinada realidade específica. Neste sentido, a EA como dimensão educacional, não pode ser algo isolado, e sim interdisciplinar.

No que se refere a HUMANIZAÇÃO, noção que busco e menciono em diferentes momentos ao longo desta tese, e que não vou me ater neste momento, nós, enquanto seres humanos, vivemos em um processo permanente de busca, de “vir a ser”. Dessa maneira,

não somos seres prontos, acabados, estamos sempre nos formando e nos transformando por meio das relações que estabelecemos com os outros e com o mundo. Assim sendo, importa ao campo da EA pensar (e repensar) sobre a nossa humanização.

Dando continuidade, como processo educativo, a EA deve estar alinhada com a ÉTICA, na medida em que se dispõe a pensar em/sobre todas as relações que se dão no mundo e com o mundo. Além disso, diz respeito ao compromisso com o outro, com a nossa parcela de responsabilidade e de contribuição para modificar o conjunto de relações sociais estabelecidas e com os caminhos que escolhemos trilhar enquanto humanidade. Sendo ainda, em essência, como processo ético, a educação se alinha com a defesa da dignidade humana e da justiça social.

A RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL E COLETIVA, em nível local, nacional e planetário na EA se refere a um conhecimento capaz de educar cidadãos conscientes de suas responsabilidades, e, ao mesmo tempo, como parte de um coletivo, de modo que a ação de um interfere não apenas em si, mas em todas as demais formas de vida.

Considerando a TRANSFORMAÇÃO (HUMANA E SOCIAL), como princípio fim da EA, e que o nosso processo de humanização não é algo pronto, creio que a partir da nossa própria transformação, alcançaremos a transformação social, ainda que de forma lenta e gradual.

A PARTICIPAÇÃO SOCIAL na EA está atrelada ao exercício de “voz” e de presença, da capacidade dos indivíduos atuarem em seus contextos e na condução e (re) formulação de seus destinos. Refere-se, ainda, na formação de cidadãos conscientes de seu vínculo com a natureza e com os demais e do seu compromisso com a construção de um futuro sustentável.

A TRANSVERSALIDADE em EA se identifica com a compreensão da interdisciplinariedade, possibilitando o tratamento de forma integrada nas diferentes áreas do conhecimento, considerando as questões importantes para a sociedade, os conceitos, os valores e os temas fundamentais, a partir da realidade, e que deve permear toda prática educativa

No que se refere ao DIÁLOGO, neste momento da tese destaco como algo inerente à natureza humana, e de fundamental importância para a construção da nossa identidade e da nossa sociabilidade. Como pressuposto ontológico, se inaugura na

reciprocidade do encontro, na medida em que o ser humano é um ser de relação e é nele que se dá a plenitude da condição humana. Além disso, instaura a possibilidade de educar e de nos educar, articulando o ser, o saber e o agir pedagógico. Em sua dimensão coletiva, como ponto fundamental, o diálogo considera a ação comprometida com o outro e a consequente transformação.

Dando continuidade às reflexões, quantos conceitos, quantos teóricos, quantas correntes desenvolvem cada uma destas categorias, consideradas essenciais ao saber educativo da EA, e que fazem com que os entendimentos ao seu respeito sejam múltiplos?

E a oferta ampla e muitas vezes confusa de correntes, de modelos explicativos, de conceitos tem facilitado ou prejudicado a sua consolidação enquanto campo científico e/ou perante os demais campos?

De fato, é possível identificar facilmente os fundamentos da EA? O que significa EA? Se tudo é EA, a EA em si não existe? Como, para que e para quem opera a EA enquanto conhecimento científico, e em que direção caminha?

E as pesquisas em EA, sobretudo as que versam sobre os fundamentos, sobre quais fundamentos falam? Como expressam esse conhecimento? Utilizam-se de referenciais teóricos próprios ou modelos e conceitos importados? É possível explicar e diferenciar as singularidades do campo da EA? E quais devem ser os esforços teóricos necessários para que o campo avance?

Tais reflexões, que não tenho a pretensão de responder no momento, me levam a considerar que, no que se refere aos fundamentos, mesmo amplamente utilizados e apresentados ao longo da trajetória da EA, passaram a ser tão comuns e recorrentes que se esvaziaram de sentido, resultando em uma perda de significado do próprio campo e de seus fundamentos, dificultando, inclusive, que o próprio campo avance em suas perspectivas.

Ao mesmo tempo, as novas dinâmicas do mercado e do capital e o advento das revoluções científica e tecnológica dominaram o mundo e influenciaram o pensamento e o agir, bem como as formas de aquisição do conhecimento e do saber científico. Além disso, em virtude das relações de produção baseadas em processos destrutivos, as relações sociais foram sendo historicamente reduzidas a meros modelos determinados, tornando-se efêmeras e sem vínculos e na impossibilidade de reconhecermos no outro o nosso próprio existir, sacrificamos todas as formas de vida existentes.

De acordo com Loureiro (2019, p. 56), “não conseguimos compreender as relações sociais porque estamos fragmentados e essa nossa fragmentação nos faz negar o outro em qualquer tempo e lugar e em sua condição essencial”.

Outrossim, a mercantilização dos seres e das relações, que nos reduziu a um padrão de comportamento que regula até mesmo a nossa subjetividade, ocasionou não somente a nossa fragmentação, mas também resultou na perda da nossa humanidade, ameaçando a nossa sobrevivência. Para além disso, o excessivo distanciamento, que não se resume apenas no que se refere a nossa humanidade ou a de nossos semelhantes, mas com a vida em toda a sua extensão, vem nos consumindo dia após dia e nos impedindo de reconhecer a cada outro como legítimo outro, e também a nós mesmos.

Loureiro acrescenta:

mesmo que ser socialmente seja um atributo estritamente humano, nunca e sob nenhuma condição deixamos de ser natureza – o que nos obriga a um senso de pertencimento e de reconhecimento de que tudo o que fazemos na planeta expressa o modo como tratamos enquanto pessoas. O estranhamento do outro, e sua destruição é um sintoma de que as relações sociais estão fundadas sob processos destrutivos (LOUREIRO, 2019, p. 59).

Diante dessa realidade, que não expressa a nossa humanidade em sua totalidade, o mundo nos exige uma mudança, mudança comprometida com o nosso existir (e com os demais), e exige a nossa responsabilidade para com tudo e todos que nos cercam. É preciso reafirmar o compromisso com a manutenção da vida no nosso Planeta, que perpassa pela construção de uma outra lógica de vida, a partir de outras formas de ser, de fazer e de estar no mundo.

Ora, se as nossas relações se confundem com a dinâmica de mercado, mais do que nunca, é preciso construir outras formas de existir que resgatem o sentido da nossa humanidade, com o reconhecimento do outro como alguém essencialmente diferente de mim. Vivemos em uma crise da nossa humanidade que é atravessada por uma constante busca de quem verdadeiramente somos, e nessa tentativa de nos compreender dentro da imensa complexidade do que somos, ainda compreender a complexidade do mundo e de tudo o que nos cerca.

Dessa maneira, no que se refere a EA, é evidente que os elementos que motivaram o surgimento do campo não são os mesmos presentes hoje, ou ao menos, não se

apresentam na mesma proporção. De igual forma, os indicadores que caracterizam as crises de ontem, também não são os mesmos que caracterizam as múltiplas crises que vivemos hoje.

Neste sentido, a EA precisa se inserir nesses novos contextos, como um espaço de luta que é, não somente no sentido de reforçar ou de refletir sobre seus fundamentos, buscando a tão sonhada transformação humana e social, mas como um esforço teórico necessário para produzir outros e novos conhecimentos, outras formas de compreender e de viver diante dessa realidade, construindo possibilidades de o campo avançar.

Assim sendo, em vista da urgente necessidade de construir outras formas de ser, de fazer e de estar no mundo, me encontro com o pensamento de Martin Buber e dessa maneira, defender a sua fundamental importância para a EA. Sua noção profunda do ser humano, reforça sua atualidade e aplicabilidade na concretude da vida e mais ainda, sua contribuição para formação e para a constituição do humano. Preocupado com a recuperação de uma sociedade cada vez mais técnica e individualista, Buber se debruçou na dimensão da relação para conceber a existência humana, na confirmação e na inclusão do outro.

Como um vínculo existencial e relacional existente entre todos os seres que habitam o nosso Planeta, o reconhecimento destes tantos outros, exige uma abertura interior e uma responsabilidade existencial para e com o mundo. Exige a condução de uma mudança da nossa ação de ser e de estar no mundo, que se movimenta no sentido da relação como condição humanizadora.

Sua preocupação não se reduziu à criação de conceitos abstratos, mas sim em despertar a nostalgia do humano, a partir de uma reflexão sobre a sua própria existência, rompendo com a noção de uma existência individualista, e caminhando no sentido do "*estar-dois-em-recíproca-presença*". Para Buber, a responsabilidade pelo outro é inerente à condição humana, e a humanidade não se realiza em si mesma, mas somente no encontro com o outro.

Eis então a contextualização da temática que compõe esta tese.

1.1 A Questão da Pesquisa

O problema central que orienta esta proposta de pesquisa pode ser enunciado na seguinte indagação: A partir da emergência de outras formas de ser, de fazer e de estar no mundo, e se tratando a Educação Ambiental de um processo dinâmico, em permanente construção, que visa, desde a sua constituição, a transformação do mundo em que vivemos, pode o pensamento de Martin Buber, em sua perspectiva ontológica-relacional, contribuir para os seus fundamentos?

1.2 A Hipótese

A construção desta tese, bem como a elaboração do problema de pesquisa, como já exposto, tem relação com esse imenso cenário que envolve a EA e com o lugar que ocupo como educadora ambiental em permanente construção. A partir das reflexões que me movem no campo, dos avanços e das limitações que enxergo, da ausência do alcance de onde, em que e em quem a sua produção impacta e do impacto da entrada de cada novo elemento humano, contribuindo em maior ou menor dimensão, concebo a necessidade de contribuir com os fundamentos da EA, mediante um esforço teórico de compreensão.

Dessa maneira, a hipótese é assim enunciada: O pensamento de Martin Buber contribui para os fundamentos da Educação Ambiental, por meio de novos sentidos e significados, que reafirmam o compromisso com a humanidade e a manutenção da vida no Planeta.

1.3 Os Objetivos

O objetivo geral desta tese pode ser apreendido da seguinte maneira: *Compreender se e de que forma o pensamento de Martin Buber pode contribuir para o campo da Educação Ambiental.*

A fim de alcançá-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos, elencados a seguir:

- ✚ Discutir a constituição de um campo disciplinar a partir dos elementos que o caracterizam perante os demais campos da Ciência;
- ✚ Reconstituir a trajetória da Educação Ambiental, por meio dos principais marcos internacionais e nacionais, bem como dos documentos e dos instrumentos legais e normativos, que deram origem aos fundamentos do campo e garantiram a sua consolidação;
- ✚ Examinar como se dá a sua constituição da EA enquanto campo disciplinar a partir da sua trajetória;
- ✚ Apresentar o pensamento de Martin Buber, por meio de sua vida e obra, suas influências filosóficas, políticas, artísticas e religiosas, o contexto social e histórico vivido e sua ontologia, bem como o autor vem sendo utilizado nas diversas áreas do conhecimento e da produção científica;
- ✚ Apresentar o lugar do outro, a partir dos sentidos e significados, bem como se e como é possível identificá-lo nos principais documentos que consolidam a trajetória da EA;
- ✚ Refletir sobre o lugar do outro como a principal contribuição de Martin Buber para a Educação Ambiental;
- ✚ Refletir sobre o lugar do outro na vida vivida com base nas contribuições de Martin Buber para a Educação Ambiental, e, conseqüentemente para a existência humana.

1.4 A Justificativa

Esta tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e integra as produções do Grupo de Estudos em Gestão e Educação Ambiental, Mudanças Climáticas e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em áreas litorâneas (RIBOMBO), grupo este abrigado no Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI) da mesma instituição de ensino superior.

O PPGEA foi criado em 1994 com o curso de Mestrado e a partir de 2006, passou a contar com o curso de Doutorado, apresentando apenas uma área de concentração, que é a Educação Ambiental. A proposta do programa está assentada em uma perspectiva interdisciplinar e tem por objetivo a formação de docentes-pesquisadores/as que sejam capazes de contribuir para a produção e a divulgação de conhecimentos, bem como a transformação do campo em suas múltiplas dimensões, visando a formação de recursos humanos para todas as áreas do conhecimento.

Atualmente, o programa está dividido em três linhas de pesquisa, quais sejam: Fundamentos da Educação Ambiental (FEA); Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as (EAEFE); e Educação Ambiental Não-Formal (EANF).

A linha de EAEFE concentra-se em temáticas relacionadas à EA em contextos educativos institucionalizados, com ênfase especial na ação e na formação dos/das docentes. Por meio do processo de pesquisa e de formação de pesquisadores/as na área, discute os aspectos identitários e os saberes da docência, as redes de aprendizagem e a constituição de professores/as educadores/as ambientais, como modo de compreensão desse campo educativo-pedagógico sobre as demandas ambientais emergentes na sociedade atual.

A EANF aborda as questões sociais, ecológicas e ambientais nos campos não formais e informais da EA, enfatizando a dimensão ética e estética, a diversidade e alteridade dos grupos sociais; as relações entre a EA, os gêneros, as gerações humanas em todas as suas idades; o desenvolvimento humano e sistêmico; a compreensão da interligação dos espaços ambientais, da saúde coletiva e da qualidade de vida dos sujeitos e das instituições e organizações sociais.

Visa ainda, o comprometimento dos/as pesquisadores/as envolvidos/as na restituição dos resultados dos trabalhos às comunidades investigadas (princípio e fim das pesquisas), assim como a participação de comunidades integradas nos processos decisórios do manejo de ecossistemas, preferentemente costeiros, em busca da construção coletiva de sociedades sustentáveis e utopias concretizáveis.

A linha FEA, a qual está assentada esta tese, aborda:

os fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos, filosóficos, éticos e epistemológicos da Educação Ambiental, considerando que os mesmos são importantes na definição e compreensão das relações entre a natureza e a

sociedade e do campo da Educação Ambiental, favorecendo a construção de perspectivas críticas sobre a temática em face da crise sócio-ecológico-ambiental (REGIMENTO DO PPGEA)².

Em primeiro lugar, uma linha de pesquisa orienta o desenvolvimento e determina o foco de concentração da produção de conhecimento em um campo. Antes de mais nada, para executá-la, é necessário que haja compreensão do que é o campo. Neste sentido, é preciso conhecer o que o define; a sua história; os seus fundamentos e de onde eles se originam; como se reconhece diante dos demais campos, com aquilo que é comum e o que os diferencia; como produz o conhecimento e comunica os seus resultados; como avança; qual o impacto da entrada de cada novo elemento humano, dentre outras questões fundamentais.

No que se refere a FEA, é possível afirmar que o campo vem se consolidando, orientado por uma série de fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos e epistemológicos, que lhe conferem legitimidade e lugar perante aos demais campos. Em outras palavras, são esses os marcos que nos auxiliam na compreensão e na discussão sobre o próprio campo e seus fundamentos. Tal afirmação implica em considerar o que necessariamente a linha significa, ao mesmo tempo em que revela a amplitude de temáticas e de abordagens existentes e possíveis no e dentro do campo.

Por outro lado, essa amplitude indica que é quase impossível delimitar tudo o que a EA verdadeiramente é, ou o que pode vir a ser, ou mesmo compreender a totalidade de sentidos e de significados, de categorias e de conceitos estruturantes, uma vez que provêm de diferentes matrizes teórico-conceituais. Essa constatação faz novamente emergir a reflexão sobre a perda de sentidos e de significados da EA e de tudo o que foi construído ao longo do tempo no campo, como também pode significar a perda de densidade da sua compreensão.

Considerando os últimos cinco anos de produção no PPGEA, tem-se, conforme tabela 1:

² As Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG estão descritas na página e no regimento interno do programa, disponível em <https://ppgea.furg.br/>

Tabela 1: Produção Científica do PPGEA (2018 a 2022)

ANO	PUBLICAÇÕES		LINHAS DE PESQUISA					
	Dissertações (D)	Teses (T)	EAEFE		EANF		FEA	
			D	T	D	T	D	T
2018	13	9	4	1	4	3	5	5
2019	10	8	2	2	4	2	3	4
2020	17	15	6	4	7	5	4	6
2021	12	10	3	4	5	2	4	4
2022	12	11	6	2	5	4	1	5

Fonte: Elaborada pela Autora.

As pesquisas que se referem especialmente à linha de FEA deste período discutiram as seguintes temáticas:

No ano de 2018: participação social; justiça ambiental; filosofia; complexidade; sustentabilidade; direito dos animais; outridades e educação do campo; fundamentos de trabalhos publicados em eventos; ética; e discurso pedagógico ambiental.

No ano de 2019: ontologia ambiental e mudanças climáticas; educomunicação; filosofia; complexidade e cultura; conflitos ambientais; e saberes tradicionais.

No ano de 2020: pedagogia libertária e anarquismo; justiça ambiental; discurso verde; complexidade e ações afirmativas; políticas de ciência e tecnologia; linguagem; conflitos ambientais; sensibilidade ambiental; e cultura.

No ano de 2021: sustentabilidade; justiça ambiental; fenômenos ambientais costeiros e mudanças climáticas; comunidades indígenas; educação popular, ética; e currículo ontológico.

No ano de 2022: felicidade; pesca, justiça ambiental e equidade; direitos dos animais; justiça social e ambiental; autoconhecimento; vivências formativas; infâncias; exercício do pensamento; e filosofia.

Analisando os resumos de cada um desses trabalhos acadêmicos, é possível perceber que mesmo que tratem de temáticas pertinentes ao campo da EA, em sua grande

maioria, não apresentam de forma clara os fundamentos envolvidos nas reflexões de seus trabalhos, pelo menos descritos em seus resumos, nem mesmo mencionam que tratam de pesquisas sobre os fundamentos. Em outros, os fundamentos já se encontram mais explicitados.

Considerando que os trabalhos inscritos na respectiva linha devem versar sobre os fundamentos da EA, em razão da sua importância para a definição e compreensão do próprio campo, além da possibilidade de construção de perspectivas críticas sobre a temática ambiental ou sobre as múltiplas crises, acredito ser essencialmente necessário demarcar os fundamentos de maneira mais evidente, tendo em vista a própria crise enfrentada pelo campo, conforme mencionei em outros momentos.

Atualmente, a linha de pesquisa FEA no PPGEA vem dedicando-se ao estudo das filosofias emergentes, dos conflitos socioambientais, dos saberes costeiros, das mudanças climáticas e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, das culturas e dos estudos pós-estruturalistas, e dos marcos de fundamentação e dos modelos teóricos contemporâneos da EA.

Obviamente que não se busca muito menos se defende que a linha FEA ou a própria EA deveria corresponder a um padrão ou modelo de pesquisa a ser seguido por todos/as aqueles/as que se dedicam ao campo. Isso seria impossível, até porque o saber educativo não é algo estático, é dinâmico, e está sempre sujeito às inúmeras transformações sociais. O que quero chamar a atenção é para a necessidade de delimitar os fundamentos da EA de forma mais clara, como forma de contribuir para uma maior legitimidade do campo.

Desde o Mestrado, dedico às minhas pesquisas ao campo de fundamentos da EA. A partir das limitações que enxergo e das minhas próprias reflexões enquanto educadora ambiental em permanente construção, movo a minha pesquisa de Doutorado objetivando contribuir com o campo, e mais especificamente, com a linha de pesquisa a qual me insiro (FEA), dentro do PPGEA/FURG, apresentando um referencial teórico novo que pode trazer novos sentidos e significados para a EA.

Assim sendo, tendo em vista a emergência da construção de novas formas de ser, de fazer e de estar no mundo, essa pesquisa busca, por meio do pensamento de Martin Buber, a construção de uma nova perspectiva que entendo ser capaz de contribuir com campo e os seus fundamentos. Além disso, o estudo de sua ontologia também se revela

como fonte de inspiração, pois creio que é a maior dificuldade humana se manifesta na forma como consideramos o outro, como nos relacionamos com os tantos outros que nos cercam, e não há como ser educador/a ambiental no mundo sem pensar sobre a nossa responsabilidade existencial.

Ao buscar uma solução para o problema existencial, a fim de que os seres humanos pudessem viver mais profundamente possível a sua humanidade, Buber fundamenta-se no desenvolvimento do diálogo com o mundo, defendendo a necessidade de tomada de consciência e a ação reflexiva, a partir das vivências concretas que nele se realizam. Dessa maneira, o seu pensamento é um convite para repensar o sentido da nossa própria existência e modificar o modo como nos inserimos e existimos, pois suas convicções nos movem a respeitar a vida em toda sua extensão, sendo capaz de renovar a esperança na construção de um outro mundo.

Em uma perspectiva crítica e transformadora, a EA se insere na relação do ser humano com e no mundo, sendo um processo de humanização e de libertação da condição humana, que adota um lugar de práxis social e de reflexão sobre a vida, e move-se no sentido da transformação humana e social para a construção de um novo mundo. Logo, acredito que não é possível pensar em um projeto de sociedade democrático, justo e humano, se não somos capazes de reconhecer o outro e aceitá-lo em sua experiência de vida, bem como de reconhecer e de aceitar a vida e toda as suas formas existentes.

Para além do que foi exposto, outro aspecto que justifica esta pesquisa refere-se a sua originalidade. Durante o percurso, foram encontrados apenas dois trabalhos que versam sobre o entrelaçamento entre Martin Buber e a Educação Ambiental. Apesar das inúmeras publicações, o autor é ainda pouco conhecido em nosso meio, talvez pela dificuldade de encontrar traduções de todas as suas obras. Além do mais, acredito que a maneira como foi conduzido e a abordagem que foi sendo apresentada, não apenas enriquecem o conhecimento sobre a sua teoria, como também apresentam originalidade e ineditismo para a Educação Ambiental e para o próprio programa em que está inscrita.

Posso dizer ainda, que além das justificativas apontadas, a pertinência desta investigação está para além do cunho epistemológico da sua proposta. A continuação do processo de qualificação e aprimoramento profissional da pesquisadora, marca uma trajetória pessoal e acadêmica por meio de um processo de reflexão que instiga ao desejo de explicar, de conhecer, enfim, de compreender, e das múltiplas determinações que explicam as opções pelos caminhos que vão sendo trilhados.

Isso posto, no decorrer desta tese, apresento os caminhos percorridos no que diz respeito as perspectivas metodológicas adotadas que entendo serem suficiente para atingir os objetivos propostos. Se inserindo em uma abordagem qualitativa, essa pesquisa foi construída mediante a conjugação entre pesquisa bibliográfica e documental.

OS CAMINHOS DA PESQUISA: AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.”*

(Paulo Freire)

CAPÍTULO 2: OS CAMINHOS DA PESQUISA: AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Em um projeto de pesquisa busca-se a todo instante traçar um caminho eficaz que conduza ao fim que se pretende atingir ao final do percurso, realizando o trabalho de forma coerente e compreensível, tanto sob o ponto de vista teórico, quanto epistemológico e metodológico. Neste sentido, as estratégias metodológicas se configuram como uma elaboração, por parte do/a pesquisador/a, da sua interação com o objeto de investigação e suas fontes de dados e se constituem como um dos elementos que confere aos estudos investigativos rigorosidade e reconhecimento perante o estatuto da Ciência.

Como forma hegemônica de construção do conhecimento e de pretensão da verdade, a Ciência segue um conjunto de regras e de normativas que confirmam e validam o que é produzido (e reproduzido) no universo científico. Ao mesmo tempo, é permeada por conflitos e por contradições, com embates e comparações sobre as científicidades das diferentes ciências (Minayo, 2001).

Sua atividade básica, que é a pesquisa, vincula pensamento e ação e pode ser considerada como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, que busca descobrir respostas para a compreensão de fenômenos de qualquer natureza, mediante o emprego de diferentes procedimentos metodológicos. Minayo (2001, p. 17) considera que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Consequentemente, toda pesquisa começa com uma questão, uma dúvida ou uma pergunta, que podem estar vinculadas a conhecimentos anteriores (teorias), mas também podem pretender a criação de novos referenciais, pois nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, consegue explicar os fenômenos e/ou processos em sua totalidade. Dessa maneira, o/a pesquisador/a separa, recorta determinados aspectos da realidade, servindo-se de um sistema organizado de proposições e de conceitos, que orientam a obtenção e a análise de dados, e que veiculam seu sentido.

Demo acrescenta, que a pesquisa como princípio científico e educativo,

faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a

situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução. Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente” (DEMO, 2006, p. 42 e 43).

Dessa maneira, cada área do conhecimento é constituída por um conjunto de técnicas especializadas de pesquisa, que variam conforme a natureza e as características de seu objeto de estudo, mas todas elas compartilham um conjunto de princípios gerais, que denominamos de método científico. Para Habermas (1987), o método científico é “o caminho do pensamento”.

Assim, a pesquisa se realiza em um ritmo próprio e particular por meio de uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, que pode ser denominado de ciclo de pesquisa. O caminho ou ciclo de pesquisa, conforme demonstra a figura 3, “começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (Minayo, 2001, p. 26).

Figura 3: Ciclo da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela Autora.

Iniciando um processo de trabalho em espiral, na fase exploratória são interrogados aspectos referentes ao objeto, aos pressupostos, às teorias pertinentes, à metodologia apropriada e às questões operacionais necessárias para desencadear o trabalho de campo, amadurecendo o objeto de estudo e delimitando o problema de investigação.

A fase exploratória é seguida pelo trabalho de campo, que aqui denominamos fase de coleta de dados, momento em que se recolhem informações capazes de responder ao problema de pesquisa, compreendendo a escolha do recorte da investigação, a delimitação do marco teórico-conceitual, os instrumentos para coleta de dados e a exploração de campo. Nesta etapa, diferentes técnicas de coleta de dados podem ser combinadas, tais como entrevistas, observações, pesquisa documental e bibliográfica, dentre outras.

Após, é o momento da fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento do material empírico e documental recolhido no campo, por inferências e interpretações, que pode ser subdividido em: ordenação, classificação e análise propriamente dita. É nessa fase que ocorre a interpretação dos dados coletados, articulando com a teoria, ordenando e classificando os dados, para então realizar a análise propriamente dita.

Como afirma Minayo:

Certamente o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior. A ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Porém, ela suscita também a delimitação do trabalho no tempo, através de um cronograma. Ao mesmo tempo, portanto, trabalhamos com um movimento de valorização das partes e da integração no todo; e com a visão de um produto provisório integrando a historicidade do processo social e da construção teórica (Minayo, 2001, p. 27).

Neste sentido, a concepção na qual referencio o entendimento sobre a teoria contribui para definir o método, enquanto algo dinâmico, que abarca todas as opções e decisões do/a pesquisador/a ao longo do processo de pesquisa, desde a construção do objeto, passando pelo encaminhamento da pesquisa propriamente dito, as técnicas de coleta de dados e de análise, e a estruturação e a redação final. Em síntese, envolve todo o processo de reflexão sobre os caminhos da pesquisa, que vai sendo constituído passo a passo, e resulta da própria experiência e do diálogo entre teoria e evidências.

Em termos genéricos, esta proposta insere-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, posto que busca estudar aspectos subjetivos dos fenômenos sociais envolvidos na investigação, e do comportamento humano, aprofundando a compreensão do objeto estudado. Além disso, a proposta considera uma perspectiva integrada dos fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura.

A escolha dessa abordagem também se justifica em virtude da complexidade do comportamento humano e do seu próprio objetivo, que perpassa, como defende Marconi e Lakatos (2010), pela premissa de analisar e de interpretar aspectos mais profundos e fornecer análises muito mais detalhadas. Para Minayo (2001, p. 21 e 22), a pesquisa qualitativa se encarrega de “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à uma operacionalização variável”.

Ainda, acrescenta:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

No que se refere ao estudo de fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas relações, a pesquisa qualitativa por envolver um conjunto de técnicas e procedimentos interpretativos, que buscam descrever, decodificar e traduzir o sentido e dos eventos ou fenômenos, possibilita uma perspectiva interpretativa e crítica e ocupa um lugar de destaque dentre as demais possibilidades existentes.

A pesquisa qualitativa privilegia o enfoque indutivo e o percurso do processo de pesquisa, para além dos resultados, tendo o/a pesquisador/a como instrumento fundamental para a coleta de dados. Na medida em que este, para perceber os significados dos comportamentos observados, suspende e questiona suas crenças, perspectivas e proposições, assegura uma descrição do fenômeno em toda sua grandeza e a valorização de múltiplas visões de mundo (Merriam, 1998).

Segundo Pasqualotti e Portella (2003), a abordagem da pesquisa qualitativa compreende, dentre outras, as seguintes características:

- a) **Foco:** Ao buscar compreender o “como” e preocupar-se em entender os fenômenos a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles;
- b) **Objeto de Estudo:** O significado humano dado aos fenômenos;
- c) **Papel do/a Pesquisador/a:** Analisa o seu objeto de estudo a partir da sua subjetividade e envolve-se no fenômeno estudado, a partir da objetividade e não da neutralidade;
- d) **Objetivos da Pesquisa:** Compreensão; explanação; apreensão e/ou interpretação dos sentidos e significados dos fenômenos para os indivíduos e/ou para a sociedade;
- e) **Discussão dos Resultados:** Interpretação simultânea à apresentação de resultados e revisão de hipóteses, conceitos ou pressupostos.

Dessa maneira, a abordagem gera um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos de forma contínua, procurando identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, em um processo de formação de significado, que é complexo, não-linear e intuitivo.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa tem cinco etapas:

- 1) Definir a problemática;
- 2) Redigir perguntas;
- 3) Coletar dados;
- 4) Analisar os dados;
- 5) Compartilhar os resultados.

No contexto desta tese, a pesquisa qualitativa realizada se enquadra na conjugação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A primeira, refere-se ao rastreamento de fontes bibliográficas como livros, publicações, periódicos, teses, dissertações e artigos científicos, tanto da área especializada, a EA, buscando a sua constituição ao longo do tempo, quanto da fundamentação teórico-conceitual (a Ontologia de Martin Buber, por

exemplo, dentre outros) que contribui para a estruturação deste trabalho e do próprio campo da EA.

A segunda, a documental, corresponde ao exame de materiais que compõe a constituição do campo da EA, tais como os documentos oficiais, as resoluções, as diretrizes, os instrumentos legais e normativos, as portarias, as publicações, dentre outros, que mesmo que já tenham recebido um tratamento analítico, podem constantemente ser reexaminados com vistas à uma interpretação nova ou complementar (GIL, 2011, p. 51).

A este respeito, buscou-se no decorrer da pesquisa examinar os principais documentos da EA, para reconstituir a sua própria trajetória e deles extrair conceitos, perspectivas, diferentes elementos que foram sendo introduzidos no campo e que foram atribuindo sentidos e significados, contribuindo para a sua consolidação, bem como buscar em que medida apontam o sentido ou o reconhecimento do outro e/ou lugar do outro para o campo.

Neste exercício, foi realizado o exame de vídeos³ que reproduzem entrevistas disponíveis em canais que se dedicam à temática ambiental na internet, para juntamente com as demais fontes, oferecer espaço para o exercício da criatividade, dirigindo a investigação por enfoques múltiplos e diferenciados. Em síntese, a figura 4 mostra as fontes utilizadas no percurso dessa tese.

³ As entrevistas estão disponíveis nos links <https://www.youtube.com/watch?v=6GXM2AYRIlw> e <https://www.youtube.com/watch?v=2rD534I66mQ>.

Figura 4: Fontes Utilizadas na Investigação



Fonte: Elaborada pela Autora.

De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica se desenvolve ao longo de uma série de etapas, dentre elas, a escolha do tema, o levantamento bibliográfico preliminar, a formulação do problema, a busca pelas fontes, a leitura do material, os fichamentos, a organização lógica do assunto e a redação do texto. Como o percurso metodológico aponta as conexões e a leitura que o/a pesquisador/a faz do quadro teórico e de seus objetos de estudo, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica consiste no fato de permitir a cobertura de um conjunto de fenômenos muito mais ampla.

Neste sentido, é preciso assumir a responsabilidade de analisar com a devida profundidade, cada informação obtida e utilizar fontes diversas para a pesquisa. Uma vez que a pesquisa bibliográfica “abranja toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”, conforme Marconi e Lakatos (2011, p.57), há que se ter muito cuidado com o uso das fontes secundárias para não reproduzi-las ou mesmo a ampliá-las sem a análise adequada, pois podem apresentar dados coletados de forma equivocada.

Outrossim, buscando oferecer espaço para o exercício da criatividade, dirigindo a investigação por enfoques múltiplos e diferenciados, a pesquisa documental pode valer-

se de diversas fontes de pesquisa, que podem ser atuais ou antigas, tais como: documentação impressa (livros, jornais, teses, projetos de pesquisa, depoimentos escritos, certidões, correspondências, mapas); documentação eletrônica; documentação audiovisual (filmes, vídeos, fotografias); materiais diversos, dentre outras.

A partir do momento em que o/a pesquisador/a define os objetivos da pesquisa e as perguntas ou as hipóteses que pretende responder, confirmar ou descartar, é realizada a organização do material, buscando facilitar a interpretação dos dados e a definição das categorias que sejam pertinentes aos objetivos do trabalho.

No teor desta pesquisa, foram analisados especialmente os seguintes documentos:

- * A Carta de Belgrado;
- * A Declaração de Tbilisi;
- * A Política Nacional do Meio Ambiente;
- * A Constituição Federal;
- * O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global;
- * O Programa Nacional de Educação Ambiental;
- * A Política Nacional de Educação Ambiental;
- * A Carta da Terra;
- * As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;

Por conseguinte, no momento de realizar o tratamento dos dados, por trata-se de pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a busca o seu significado e a percepção do fenômeno dentro do contexto trabalhado, sem se preocupar com o encontro de evidências que comprovem as hipóteses definidas anteriormente, mas sim com o caminho percorrido em busca da sua essência.

Como afirma Minayo:

A análise de dados é, portanto, o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado, aliando as técnicas e a criatividade, sua experiência e capacidade pessoal e sua sensibilidade (MINAYO, 2008, p. 14).

Sendo assim, no âmbito dessa pesquisa foi escolhida a Análise de Conteúdo para auxiliar no tratamento dos dados. De acordo com Bardin (2016):

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependendo do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados [...]” (BARDIN, 2016, p. 36).

Sendo um método de tratamento de dados, a Análise de Conteúdo visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição mais sistemática e rica, manifestada no momento da coleta dos mesmos. O método surgiu com essa denominação nos Estados Unidos, durante a Primeira Guerra Mundial, e era utilizado como técnica científica especialmente para auxiliar no exame de conteúdo jornalístico, publicitário, literário e político.

Na ocasião, buscava-se garantir objetividade para as análises qualitativas, equiparando às quantitativas. Este entendimento se manteve até a Segunda Guerra e foi nas décadas de 1950 e 1960, que ressurgiu com a intenção de destacar o conteúdo expresso na mensagem e suas representações (Bardin, 2016). A Análise de Conteúdo pode ser lexical, de expressão, de relações, de enunciado e temática. Dentre elas, a temática é a mais simples e é considerada a análise dos “significados”.

Para Bardin (2016, p. 125), o método se realiza em três fases: a primeira, a *pré-análise*, é o momento em que se estabelece uma organização do material, a partir da escolha de documentos/informações relevantes; a segunda é a *exploração do material*, o momento em que é realizada a síntese do corpus de análise; e a terceira é o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*, a fase em que são traçadas as conclusões da pesquisa.

Na primeira fase, a autora descreve algumas regras específicas: a regra da exaustividade, em que todos os elementos relevantes devem estar presentes no material; a da representatividade, em que o conjunto de elementos escolhidos para análise devem ser representativos do universo inicial de dados; a da homogeneidade, em que o material selecionado deve se ater aos tópicos ou variáveis a serem analisados, deixando para trás as suas singularidades que fogem deste universo; e a da pertinência, em que o material a ser analisado deve ser pertinente aos objetivos do trabalho.

A fase da exploração do material exige sua codificação, ou seja, sua transformação de dados, até que sua codificação atinja a representação do conteúdo ou sua expressão. Para codificação, pode-se usar palavras, contextos, relações, temas, dentre outros. No tratamento dos resultados, o/a pesquisador/a deve realizar as interpretações a partir da teoria escolhida.

Neste sentido, após realizada a organização e a leitura dos materiais buscando identificar aspectos significativos e definir as categorias de análise, ao invés de buscar as palavras, as sentenças, os parágrafos, se optou pela análise do texto como um todo, com enfoque na análise temática, a partir dos sentidos e dos significados que estão expressos nos textos. Ainda que o pensamento do autor Martin Buber não seja apresentado como uma teoria ou um conjunto de conceitos, no decorrer da análise de dados, identifiquei algumas concepções emergentes que se tornam substanciais para a sua compreensão bem como do sentido da existência humana.

Assim, o método se apresenta como adequado aos tipos de dados que foram analisados nesta pesquisa, por ser considerado um instrumento de análise marcado por uma grande diversidade de formas, adaptável a um campo de aplicação muito vasto. Desse modo, entende-se que as estratégias metodológicas que foram adotadas permitiram o aprofundamento e a reflexão sobre a temática apresentada, reunindo os conhecimentos teóricos e empíricos que norteiam o trabalho e as informações necessárias para a resolução do problema de pesquisa.

Continuamente, o percurso aponta as perspectivas conceituais que orientam a pesquisa. Em um primeiro momento, apresento como se dá a constituição de um campo disciplinar, seguida pela trajetória da EA, desde o seu surgimento, até a sua consolidação no Brasil. Após, trago a constituição da EA enquanto campo disciplinar tendo como base a análise feita por Barros (2014) no campo disciplinar da História.

AS PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

*“Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
Para entender como alguém lê,
é necessário saber como são seus olhos
e qual a sua visão de mundo.”*

(Leonardo Boff)

CAPÍTULO 3: AS PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

Este capítulo tem por objetivo estabelecer as perspectivas conceituais que se originam da própria temática de pesquisa. A partir do delineamento do objetivo geral a que se propõe: *Compreender se e de que forma o pensamento do autor Martin Buber pode contribuir para os fundamentos da EA*, permitindo que a EA seja modificada ou enriquecida em seus modos de ver os seus objetos e a si mesmo, em maior ou menor grau, é necessário entender como se dá a entrada de um novo pensamento a um campo e como pode ser renovado, tendo como base a sua própria constituição.

Dessa reflexão, emergem as perspectivas conceituais que direcionam este trabalho. Primeiro, creio ser oportuno estabelecer uma discussão acerca da constituição de um campo disciplinar, o que o caracteriza, o que o define, quais os elementos que o constituem, e o que justifica, como por exemplo, a entrada de um novo elemento. A partir daí, surgem alguns questionamentos que apontam para a necessidade de percorrer a trajetória de constituição do campo, no caso da EA, compreendendo o que dá sustentação para seus fundamentos e definições, ao longo da sua história.

Sobre a EA, é possível afirmar que se constitui como um campo ou como uma área do conhecimento? Ou como um campo do saber? Ou ainda como um campo disciplinar? De que forma uma ou outra dessas conceituações se manifestam na EA? É possível identificar a presença dos elementos essenciais que constituem e consolidam um campo perante aos demais? Essas reflexões apontam para a necessidade de se utilizar como aporte teórico-conceitual a análise feita por Barros (2014), a partir do campo disciplinar da História, que pode ser facilmente estendida aos demais campos, inclusive àqueles que ainda estão em disputa, no intuito de contribuir para a sua consolidação enquanto Ciência.

A esse respeito, creio ser oportuno tecer algumas considerações acerca do uso do termo *campo disciplinar*, uma vez que, tratando-se da EA, pode vir a causar um certo estranhamento, em razão das inúmeras controvérsias já travadas acerca de tornar-se ou não uma disciplina. É consenso que a prática pedagógica da EA deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar, cabendo a escola e o currículo superar a visão fragmentada do conhecimento e ampliar os horizontes de cada área do saber mediante a transversalidade.

Reafirmo, inclusive, o entendimento e as contribuições de Dickmann (2017), no que se refere aos perigos de transformá-la em disciplina, tendo como foco o uso sustentável dos recursos naturais, uma vez que a sua finalidade é uma educação crítica voltada à cidadania, que pode estar presente nos currículos de forma multi, inter e transdisciplinar, garantindo a transversalidade em todas as demais disciplinas e em todos os níveis e modalidades de ensino. Se assim não for, o conhecimento produzido no campo corre o risco de ser engavetado, sofrendo um ajuste de modo a se encaixar em uma visão cartesiana de concepção como as demais disciplinas.

Ainda, Barros (2014), em diversos momentos, equipara a utilização do termo, aos termos campo do conhecimento e campo do saber. Contudo, justifica a escolha do termo campo disciplinar, marcando um espaço científico, uma vez que envolve uma série de elementos que consolidam a sua existência, e em um campo em construção e disputa, como é a EA, talvez esse preciosismo, possa favorecê-la.

Sem qualquer intenção de aprofundamento, embora os termos sejam comumente utilizados como sinônimos, eles apresentam certas diferenciações. Os campos ou as áreas de conhecimento são processos históricos inventados pelos seres humanos e que precisam ser constantemente reinventados para continuarem a existir. Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2020), área de conhecimento pode ser definida como um “conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construídos, reunidos segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas”, e se desenvolve pelo aprofundamento e não pela abertura de um campo que proporciona uma amplitude de espaço a percorrer.

A noção de campo de saber é mais abrangente e envolve conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, que ainda não são profundamente delimitados, nem reconhecidos pelas epistemologias tradicionais que fundam o conhecimento científico. Refere-se a um recorte específico de práticas de uma área do conhecimento ou de suas aplicações, ou de uma área técnico-profissional ou, ainda, de uma articulação de uma ou mais destas. Pode, também, ser entendida como uma proposta curricular que esteja inserida no corpo de saberes de uma determinada área do conhecimento, ou como uma proposta interdisciplinar que utilize conhecimentos de diferentes áreas, ou desdobramentos de um outro campo já existente, mas que podem compor um conjunto

articulado e sistemático para a formação acadêmica e profissional, adquirindo identidade própria.

Campo disciplinar, no sentido científico, remete a um método específico e à adoção de certas categorias, conceitos, caminhos, que definem a produção de conhecimento. Além disso, corresponde a uma constituição e a uma matriz disciplinar bem definidas, a uma identidade, que o diferencia dos demais campos. A noção de campo disciplinar pressupõe ainda, um recorte objetivo no tempo e no espaço, que está ligado à possibilidade de encontrar um fragmento e de interpretar um lugar, de um ponto de vista objetivo no mundo real, fugindo da abstração, e sendo norteado por certos pilares.

Conceitualmente, campo disciplinar se refere a um conjunto de práticas, concepções e objetos de estudo, e se institui por meio de três dimensões principais: a dimensão teórica, a dimensão metodológica e a dimensão discursiva. Para compreender a sua constituição, dentre outros aspectos ou elementos que também estão envolvidos nesse processo, é necessário considerar o tipo de conhecimento que é produzido no interior desse campo, as relações possíveis desse conhecimento com alguma base concreta de realidade, ou ainda, o que se situa e se desloca no quadro geral de outras formas de conhecimento.

Barros (2011) acrescenta que um campo disciplinar pode ser definido por determinados objetos de interesse, certas singularidades, uma confluência específica de teoria, método e modelos discursivos, relações interdisciplinares e subdivisões intradisciplinares. Ademais, salienta que não é possível compreender um campo disciplinar sem considerar conceitos e hipóteses e sem conhecer as grandes correntes e os paradigmas teóricos que estão colocados à disposição daqueles/as que se dedicam a ele.

Todo campo disciplinar é histórico, no sentido de que surge e começa a ser percebido em dado momento. Após o seu surgimento, “não cessa de se atualizar, de se transformar, de se redefinir, de ser percebido de novas maneiras, de se afirmar com novas intensidades, de se reinserir no âmbito dos diversos campos de produção de conhecimento ou de práticas específicas” (Barros, 2011, p. 253). Isso quer dizer que todo campo possui uma história da qual não escapa, uma história que tem seu próprio ritmo, e que pode, no decorrer do tempo, sofrer transformações juntamente com suas práticas, objetos e objetivos, que podem ser redefinidos periodicamente.

Assim, na medida em que um determinado conjunto de práticas, de representações e de modos de ver e de fazer vão sendo definidos gradualmente até adquirirem uma identidade forte e se manterem frente a outros saberes; a partir das dimensões implicadas para a formação de um campo disciplinar e de um sistema de objetos e de práticas que garantem a sua consolidação e a sua continuidade; a presença de um conjunto de elementos, tem-se um campo bem constituído e reconhecido como um campo disciplinar, de estudos e de pesquisas.

Essa afirmação contempla outros desdobramentos, como a formação de uma comunidade científica, que é partilhada pelos/as seus/suas praticantes, a inserção no âmbito dos cursos de graduação e de pós-graduação, a criação e a manutenção de revistas científicas especializadas, a ocorrência de congressos ou de outros eventos, a criação de instituições que representam os/as profissionais, dentre outros.

Como acrescenta Barros:

a produção de instâncias teóricas e metodológicas, a constituição de uma linguagem comum entre os seus praticantes, a definição e constante redefinição de seus objetos de estudo, uma singularidade que os diferencia de outros saberes, uma complexidade gradual interna que termina por gerar novas modalidades no interior da disciplina, e, por fim, o mais importante: a rede humana que a constitui este ou aquele campo de saber em especial (BARROS, 2019, p. 29).

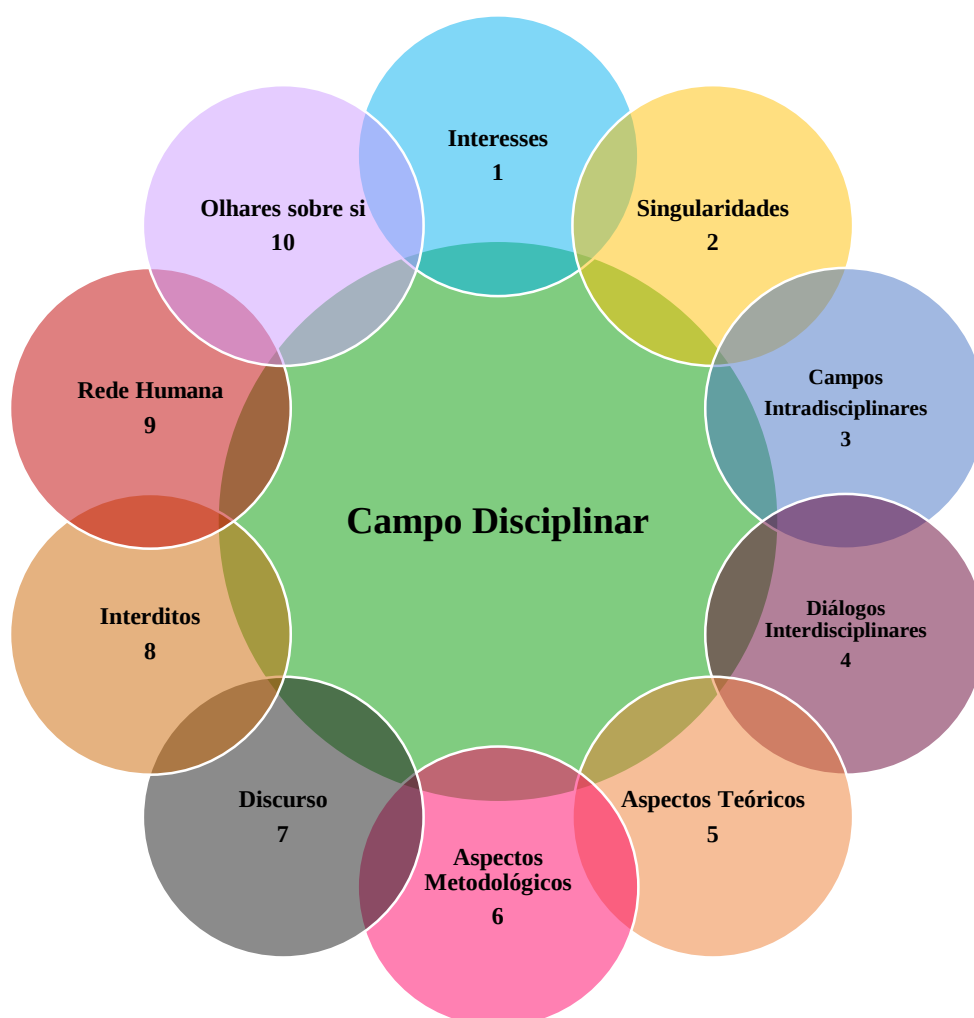
Assim, para examinar um campo disciplinar sobre o qual se produz uma forma de conhecimento específico, é necessário, antes de tudo, entender como se dá a sua constituição, quais são os elementos que correspondem a sua matriz disciplinar e que lhe garantem legitimidade. Ainda, o que assegura a sua consolidação, a sua força perante aos demais campos, e a sua continuidade, conforme trago a seguir.

3.1 A Constituição de um Campo Disciplinar

Para compreender como se estabelece um campo disciplinar, é imprescindível considerar a existência de diferentes elementos ou aspectos que estão envolvidos na sua constituição, e que contribuem para sua definição e sua consolidação. De acordo com

Barros (2019), os elementos que constituem a matriz disciplinar de um campo são: os interesses, as singularidades, os campos intradisciplinares, os diálogos interdisciplinares, os aspectos teóricos, os aspectos metodológicos, os discursos, os interditos, a rede humana e os olhares sobre si. Tais elementos são considerados como dimensões fundamentais e estão mergulhados por inteiro na própria história, além de estarem inter-relacionados entre si, conforme demonstra a Figura 5.

Figura 5: Elementos de Constituição de um Campo Disciplinar.



Fonte: Elaborada pela Autora, com base em Barros (2014).

Nesse sentido, considerando os elementos supracitados, é possível afirmar que a matriz disciplinar de um campo se caracteriza por tudo o que define a sua especificidade,

que situa a sua identidade em relação aos demais, em um nível básico de conhecimento que dá suporte à concepção e à recepção das suas questões científicas. Ainda, é formada pelos aspectos incontestáveis do campo e pelos elementos disponíveis a todos/as os /as praticantes, independentemente de suas filiações teóricas específicas.

Barros acrescenta que a matriz disciplinar corresponderá

a um universo mais amplo de valores que dificilmente seriam colocados em questionamento pela ampla maioria dos praticantes do campo (...) são princípios aceitos por quase todos os praticantes profissionais deste campo (...) aspectos sem os quais (...) perderia a sua identidade nos moldes como hoje o concebemos. Estas e outras “singularidades” – que, para cada caso, correspondem àquele conjunto irreduzível de dimensões, princípios e postulados aceitos por todos ou quase todos os praticantes de um determinado campo disciplinar, e que, de certo modo, é o que marca a identidade do campo em relação a outras áreas de saber – constituem, por assim dizer, o “núcleo duro” de uma “matriz disciplinar”. Este núcleo duro pode mudar, mas se isso ocorre, ou é muito lentamente, ou é como resultado de alguma mudança revolucionária nos aspectos essenciais de um campo disciplinar (BARROS, 2014, p. 184-185).

Dessa forma, a constituição de um campo disciplinar parte de um primeiro elemento, que parece ser o mais inequívoco. Todo campo disciplinar é constituído por um certo campo de *interesses*, que corresponde tanto a um interesse que o define como todo, como também a um conjunto de objetos de estudo, de temáticas ou de desafios a serem enfrentados por todos/as aqueles/as que se dedicam a ele.

Ao considerar as diferentes áreas que compõem as ciências humanas, por exemplo, é possível afirmar que ambas têm como interesse comum o estudo daquilo que é humano. Dito isso, “o estudo daquilo que é humano” seria então o campo de interesses das ciências humanas, ainda que cada uma delas tenha sua particularidade. Por outro lado, um campo de interesses pode estar situado em uma conexão de saberes, de caráter híbrido, que o condiciona aos desdobramentos e às possibilidades de estudo, e que também estão sujeitas às transformações ocorridas em sua própria história.

Ao sair da dimensão do campo de interesses e mergulhando em um outro nível de profundidade, é necessário buscar a identidade própria do campo, aquilo que o torna único e justifica a sua existência, o conjunto de parâmetros que o define como tal, ou seja, a sua *singularidade*.

A singularidade pode ser entendida como aquilo que define e confere identidade a um campo, em oposição a outro, e corresponde aos princípios e aos fundamentos com os quais estão de acordo todos os/as estudiosos/as envolvidos/as nele. Ainda que apresente uma ligação direta com o aspecto anterior, deve ser entendida em relação aos fundamentos que definem o campo, em detrimento aos objetos de estudo privilegiados, que instituem mais propriamente o seu campo de interesses.

Ademais, ao desenvolver ou ultrapassar essa profundidade, podem haver especializações e desdobramentos internos, denominados ***campos intradisciplinares***. Os campos intradisciplinares são perspectivas inerentes da história do conhecimento da civilização ocidental, sobretudo, a partir da modernidade, e podem ser entendidos como organizações internas, campos de aplicação ou formas de divisão do trabalho intelectual e prático de um determinado campo.

Para além dos elementos até aqui mencionados, outro merece importante consideração, pois tem fundamental importância para esta tese: os ***diálogos interdisciplinares***⁴. Não há um campo disciplinar que não seja formado e reconstruído por eles, seja pelas relações que estabelece com os campos que dialoga (e que reconhece afinidades), ou com aqueles que estabelece oposições, entra em concorrência, ou reconhece limitações. É pelos diálogos interdisciplinares que um campo enriquece o outro nos modos de ver os objetos e a si mesmo, e é por meio deles que se abrem possibilidades de avanço do conhecimento.

Barros salienta que um novo campo disciplinar enfrenta “o desafio de mostrar a sua capacidade de se posicionar diante de antigos ou novos problemas” (Barros, 2014, p. 23), que já são comumente enfrentados por outros campos, por meio dos seus próprios métodos e aportes teóricos, o que justifica a necessidade da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade proporciona um conhecimento mais especializado, uma visão mais ampla na medida em que agrupa diversos ramos do conhecimento em torno de um objetivo em comum, ou um assunto ou tema específico.

Como afirma Barros:

⁴Creio ser importante destacar que, a partir da análise feita por Barros (2014) acerca do entendimento sobre os diálogos interdisciplinares, justifico a possibilidade da EA se relacionar com os demais campos do conhecimento, teorias, conceitos, como é o caso do pensamento de Martin Buber, e deles receber outras influências e perspectivas, criando estratégias para avançar na sua produção.

O universo das ciências sociais e humanas [...] oferece desde cedo aos praticantes uma complexa rede de paradigmas e posicionamentos teóricos que devem ser escolhidos, caso a caso, para a prática da produção de conhecimento em cada um dos campos de saber. Não é com a sucessão de paradigmas que suplantam uns aos outros, e que fazem a ciência avançar a partir de rupturas irreversíveis, que lidam os cientistas sociais e humanos, *mas sim com a possibilidade de estabelecerem uma comunicação entre mundos distintos* (BARROS, 2014, p. 180, grifo nosso).

Outrossim, como já mencionado, três aspectos são considerados essenciais para a constituição de um campo disciplinar, quais sejam, Teoria, Método e Discurso. Enquanto aspectos fundamentais, ambos não possuem apenas uma única orientação e sim um certo aporte e repertório, que é colocado à disposição, ainda que proveniente de outros campos, o que pode vir a acarretar tanto aprovação, quanto críticas.

Desse modo, em linhas gerais, os **aspectos teóricos** se referem aos modos de ver, de enxergar e de conceber a realidade. Já, os **aspectos metodológicos** se referem, exclusivamente, aos modos de fazer. Além deles, cada campo disciplinar se inscreve em certo **discurso**, tendo um modo de comunicar seus resultados, por meio de uma linguagem e de uma escrita que lhe é comum.

Sobre os dois primeiros, cabe um espaço maior de reflexão, visto que contribuem para justificar essa pesquisa. Ao iniciar pelo primeiro, considerado um dos elementos fundamentais de constituição de um campo, os aspectos teóricos permitem que nos expressemos e enxerguemos a realidade ou os objetos de estudo de forma específica, independente do campo. Assim, para entender como se dá a relação entre teoria e determinado campo do conhecimento, é preciso entender o que vem a ser teoria.

Desde a antiguidade, a ideia de teoria está vinculada aos modos de ver ou de conceber o mundo. Nesse entendimento, teoria é uma visão de mundo, um modo particular de conceber a realidade. Originalmente, está associada à palavra grega *theorein* (ação de contemplar) que se refere ao ato de examinar profunda e atentamente algo, o que remete a esse entrecruzamento etimológico e à possibilidade de dizer que “tal teoria, contempla tal assunto”.

Para Barros (2014), os aspectos teóricos ou a dimensão teórica envolve três níveis de discussão. No primeiro nível, é vista como um campo de estudos que abrange as realizações teóricas, as linguagens conceituais específicas, os modos de enxergar a

realidade, os paradigmas e os questionamentos em torno dos objetos de estudo que estão disponíveis no campo. No segundo nível, refere-se aos modelos explicativos criados para compreender os fenômenos, os objetos de estudos ou determinado aspecto da realidade. Já no terceiro nível, considera o teórico, aquele que percebe a teoria como forma específica de apreender a realidade e enxergar o mundo.

Enquanto modo de apreender o mundo, a teoria envolve um processo que se realiza em várias etapas e que precisa de um método científico, contrapondo-se, por exemplo, ao agir intuitivo ou ao impulso instintivo, pois parte de uma forma específica de compreender, de ver e de pensar sobre as coisas. Quando se opta por uma determinada teoria, coloca-se diante de uma série de mediadores que possibilitam analisar uma determinada questão, criando conceitos e formulando hipóteses, e que só se manifestam quando se está guiado por um determinado horizonte teórico, uma determinada forma de ver.

Considerando conceitos e hipóteses, a teoria se desdobra, segundo Barros,

a partir de um padrão discursivo, argumentativo, no qual vamos a cada novo momento encaixando uma coisa na outra ou interconectando pensamentos, ao mesmo tempo em que buscamos demonstrar esses pensamentos passo a passo – seja a partir da comprovação de informações através dos materiais e impressões que temos à disposição, seja a partir de inferências que podemos estabelecer a partir desses mesmos materiais ou de consequências dos próprios pensamentos que formulamos antes (BARROS, 2014, p. 53).

Em dado momento, a teoria passou a ser instrumentalizada como forma de poder, uma rede de poderes e de saberes, um veículo de mediação entre saber e poder. A natureza teórica envolve várias etapas, procedimentos e mediações, sendo um processo contínuo e circular, em que a comunicação dos resultados se dá por uma forma específica de discurso. O que está atrelado à esfera científica, está associado ao modo teórico.

A teoria transforma a realidade observada ou, ao menos, revela certos aspectos de uma realidade. Remete a uma maneira específica de ver o mundo ou de compreender o campo dos fenômenos que estão sendo examinados. Em virtude das inúmeras correntes teóricas que estão colocadas à disposição, sempre ocorre uma redefinição da realidade que é observada e do que se pode perceber dessa realidade, que é diretamente afetado pelo ponto de vista do sujeito que produz o conhecimento.

Em outras palavras, tanto se remete à maneira como se concebe certo objeto de conhecimento, de uma determinada realidade examinada, por meio de dispositivos específicos, que são conceitos, categorias e fundamentos teóricos de diversos tipos, como, também, refere-se ao modo como o/a pesquisador/a enxerga sua própria área do conhecimento.

A esse respeito, Barros afirma:

É uma determinada teoria – uma certa maneira de ver as coisas – e seus instrumentos fundamentais, os conceitos, o que nos *possibilita formular uma determinada leitura da realidade histórica e social, enxergar alguns aspectos e não outros*, estabelecer conexões que não poderiam ser estabelecidas sem os mesmos instrumentos teóricos de que nos valem (BARROS, 2014, p. 64, grifo nosso).

Diferentemente, a dimensão metodológica se refere ao modo de fazer, a uma determinada maneira de se movimentar diante de um tema e de trabalhá-lo, de escolher ou de constituir materiais e de retirar algo específico deles. A maneira como as ações concretas buscam resolver determinado problema, remete à ação e à prática, mas pode, também, ser dirigida a organizar o pensamento ou desenvolver adequadamente a argumentação. Nesse caso, essa organização também remete a um fazer, momento em que a teoria e o método se entrelaçam.

Algumas correntes teóricas envolvem aspectos metodológicos, ou seja, determinada teoria pode ser sintonizada com determinadas possibilidades metodológicas; e certamente, determinadas possibilidades metodológicas favorecem ou inviabilizam o encaminhamento de certas perspectivas teóricas. Uma escolha teórica pode encaminhar uma escolha metodológica.

Como reitera Barros:

Frequentemente, há certas implicações metodológicas a partir de certos pressupostos teóricos, e, inversamente, quando optamos por uma certa maneira de fazer as coisas, de enfrentar situações concretas apresentadas pela pesquisa, também estamos optando por um certo posicionamento teórico. [...] Uma certa maneira de ver as coisas (uma teoria) repercute de alguma maneira numa determinada maneira de fazer as coisas [...] (uma metodologia) (BARROS, 2014, p. 73).

Desde a modernidade, a teoria passou a ser definida como um *corpus* de princípios, de hipóteses e de conceitos, que não apenas passaram a constituir uma determinada visão científica do mundo, como também, possibilitaram que aquilo que se formula teoricamente, fosse submetido a um diálogo com outras proposições teóricas, resultando no seu reforço ou na sua refutação. Como forma específica de produção de conhecimento, o saber científico, conforme aponta Barros:

[...] deve ultrapassar, necessariamente, o mero nível descritivo ou narrativo, de modo a fornecer explicações ou ‘sistemas para a compreensão’ acerca dos fenômenos que examina. Esse sistema explicativo ou compreensivo deve buscar a coerência entre todas as partes. Em última instância, não busca, a Ciência, no seu sistemático processo de produzir o conhecimento, fornecer valorações éticas ou que tenham por escopo final julgar os fenômenos observados de acordo com algum ponto de vista moral (tal como ocorre com a Ética ou a Religião). Sobretudo, trata-se de um conhecimento demonstrado, tanto a partir de uma lógica argumentativa, como no que se refere à comprovação de dados que lhe sirvam de base informativa. É por fim, e este é um dos seus aspectos mais definidores, um conhecimento que deve ser ‘testável’, isto é passível de ser verificável ou percorrido mais de uma vez por qualquer pesquisador que se proponha a seguir todos os passos da pesquisa original. Para tanto, o conhecimento produzido cientificamente deve explicitar necessariamente o ‘caminho’ e os ‘pressupostos’ que permitiram que o mesmo fosse produzido (o ‘método’ e também a ‘visão de mundo’, isto é, a ‘teoria’, que o sustenta), assim como deve esclarecer as condições de produção do conhecimento em questão (BARROS, 2014, p. 82).

Ainda, no que se refere aos elementos que constituem um campo disciplinar, resta considerar aquilo que está fora ou que é proibido, e que também constitui um campo disciplinar: os **interditos**. Compreendem os interditos, as temáticas que um dia fizeram parte e foram colocadas para fora, ou aquelas que estavam/estão fora e que foram ou podem ser trazidas para dentro, sendo legitimadas pelos/as estudiosos/as da área. Como elementos exteriores que caracterizam um campo, também são históricos e sujeitos às transformações, e são tão importantes quanto aquilo que é incluído e aceito.

O penúltimo elemento de constituição é aquele que perpassa todos os demais, a **rede humana**. Composta por aqueles/as que pensam ou praticam o campo, assim como pelo conjunto de suas realizações, de obras e de vivências práticas, a rede humana é densa e complexa. A cada entrada de um novo elemento humano, o campo é modificado em maior ou menor grau, ainda que essas transformações não sejam fáceis de serem visualizadas.

As realizações da rede humana, por mais singelas que sejam, repercutem, cada qual a sua maneira, contribuindo para o campo ao qual se inserem e, além disso, é por meio delas que se torna possível a sua concretização e o seu amadurecimento, a constante renovação do campo. A rede humana pode ainda, assumir a forma de comunidade científica, quando reconhece as universidades, os grupos de pesquisa, as revistas científicas, as associações e os sistemas institucionais que redefinem o lugar de cada um e de todos/as.

Finalmente, considerando aqueles que pensam e praticam um determinado campo, combinados com o conjunto de suas obras, surgem os *olhares sobre si*, entendidos como as narrativas e as análises acerca da rede humana e dos saberes inseridos, e como se compreendem na história.

Como defende Barros:

Os padrões interdisciplinares se alteram, os desdobramentos intradisciplinares se multiplicam ou se restringem, as teorias se redefinem, as metodologias se recriam, o padrão discursivo se renova, os interditos são rediscutidos, e mesmo algo da singularidade que permite definir uma ‘matriz disciplinar’ no interior da rede de saberes pode sofrer variações mais ou menos significativas à medida que surgem novos paradigmas e contribuições teórico-metodológicas. Para além de tudo isso, cada campo de saber está constantemente produzindo novos ‘olhares sobre si mesmo’ de acordo com as transformações que se dão dentro e fora do campo – do contexto histórico-social às transformações teóricas e tecnológicas (BARROS, 2014, p. 37).

Assim sendo, um campo disciplinar se constitui por cada um desses elementos referidos e pela interligação entre eles, inteiramente imersos na sua própria história. Além disso, podem ser encontrados outros elementos constituidores de um campo, tendo por base, inclusive, outros/as autores/as que se dedicam a esse tipo de estudo. Entretanto, para o delineamento que esta tese se propôs, considero aqueles como os mais relevantes.

Cabe destacar ainda que, para que continue existindo e avance na produção de seu conhecimento ou se movimente em um universo teórico, um campo disciplinar, além de se conectar com os/as diversos/as autores/as que já o percorreram, arriscando demonstrações e procedimentos argumentativos, é indispensável estimular novas proposições, uma vez que “contrapor à realidade uma nova pergunta, que até então ainda não havia sido imaginada, é já enxergar a realidade de uma nova maneira” (Barros, 2014, p. 78).

Assim sendo, considerando todos os aspectos que envolvem a constituição de um campo disciplinar, para que possamos refletir sobre a constituição da EA, estabelecer os contornos e a identidade desse conjunto de conhecimentos específicos, é necessário revisitar a sua trajetória, desde a origem, até a sua institucionalização, levando em conta os instrumentos legais e normativos, juntamente com os principais documentos, que não somente permitiram sua consolidação no Brasil e no mundo, como também, lançam seus fundamentos do que hoje consideramos como EA.

3.2 A Trajetória de Constituição da Educação Ambiental

A EA pode ser entendida como um processo de aprendizagem permanente, de intervenção político-pedagógica, que se destina à transformação humana e social, por meio da construção de novas relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza. Confirmando seu compromisso com uma sociedade de direitos ambientalmente justa, visa o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sensível às lutas socioambientais e pautada na conquista da cidadania, assumindo a sua concepção política, e por essa razão, se configurando como um lugar de disputa.

Com um amplo e diversificado repertório, uma diversidade de práticas e de sentidos, é possível afirmar que compreender a EA enquanto campo disciplinar, a partir da caracterização de Barros, não é tarefa simples. Há uma infinidade de correntes e de concepções, de práticas pedagógicas muitas vezes contraditórias, uma infinidade de documentos e de instrumentos legais e normativos, sem esquecer a complexidade e as tantas subjetividades existentes no mundo.

Neste sentido, Loureiro afirma que a EA:

[...] não atua somente no plano das ideias e no da transmissão de informações, mas no da *existência*, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se *ter compromisso com o outro e com a vida*. Educar é negar o senso comum de que temos ‘uma minoria consciente’, secundarizando o outro, sua história, cultura e consciência. É assumir uma postura dialógica, entre sujeitos, intersubjetiva, sem método e atividades ‘para’ ou ‘em nome de’ alguém que ‘não tem competência para se posicionar’. *É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro*. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade (LOUREIRO, 2006, p. 28, grifo nosso).

Por essa razão, a sua atuação no plano da existência, ou o seu compromisso com a vida, com o outro, compreendendo o lugar ocupado por ele, de modo que não podemos pensar por ele ou para ele, reforça o seu comprometimento com uma prática que não se dá em separado do mundo, e que considera o ser, o fazer e o estar no mundo, o papel do ser humano no Planeta. Essas reflexões pertinentes ao campo da EA, servem de panorama para o que busquei construir ao longo dessa pesquisa.

Dessa maneira, antes de aprofundá-las, creio ser oportuno revisitar a trajetória da EA, buscando compreender como se organizou enquanto campo, de onde vem a matriz discursiva que serviu de base para sua instituição e para entender o que chamamos de EA, dentre outros elementos fundamentais. Assim, reconstituo o seu surgimento pelo mundo, e após percorro os instrumentos normativos e legislativos e os principais documentos que também tornaram possível a sua institucionalização enquanto política pública no Brasil.

3.2.1 O Surgimento da Educação Ambiental

A partir da década de 60, em virtude do crescimento tecnológico vivenciado à época e do avanço da degradação ambiental, a humanidade começou a refletir sobre a sua relação com o meio ambiente e as consequências de suas ações sobre o Planeta. Anteriormente a esse período, em algumas obras, já era possível enxergar essa preocupação com base no reconhecimento da importância dos recursos naturais para a manutenção da vida.

Segundo Freitas,

o livro de Thomas Huxley, *Evidências sobre o lugar do homem na natureza* (1863), é ilustrativo, pois trata das interdependências entre os seres humanos e os demais seres vivos. No mesmo caminho, George P. Marsh publica *O Homem e a natureza* (1864), que discute a ação do homem sobre os recursos naturais. A necessidade de uma ética de uso de recursos da terra, foi tema de inúmeros artigos publicados em *A Sand County Almanac*, por Aldo Leopoldo em 1949 (FREITAS, 2003, p. 122).

Em 1962, a bióloga marinha Rachel Carson já anunciava, em seu livro *Primavera Silenciosa* (*Silent Spring*, Houghton Mifflin ed.), os efeitos danosos das ações humanas

sobre o ambiente, ao expor os perigos do uso de pesticidas na agricultura (DDT)⁵, que atingia tanto os insetos nocivos às lavouras, quanto os benéficos, penetrando em toda a cadeia alimentar, chegando até mesmo a ser detectado no leite materno. Carson não somente demonstrou que poderia causar doenças, alterações genéticas e mortalidade de inúmeras espécies, como também, alertou para a confiança cega da humanidade nos avanços tecnológicos, lançando a consciência ambiental ao movimento ambientalista.

Contudo, no que se refere à trajetória da EA, foi com as grandes reuniões internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que começam a surgir elementos que influenciaram a discussão e que passaram a atribuir sentidos e significados ao campo, contribuindo para a sua consolidação e difusão.

O termo Educação Ambiental (*Environmental Education*) surgiu, pela primeira vez, em 1965, em uma conferência promovida pela Universidade de Keele, em Hertfordshire, na Inglaterra. Entre os dias 26 e 28 de março, 125 delegados de mais de 80 organizações representativas do magistério, dentre eles, educadores, cientistas, latifundiários, empresários e ambientalistas, reuniram-se para discutir sobre os métodos educacionais necessários para estimular a conscientização e a valorização do ambiente natural, bem como promover a responsabilidade por parte dos cidadãos.

Para além do contexto histórico da época, voltado para educação do campo e do trabalho do humano no campo, das recomendações resultantes do evento, quatro delas especificamente, tratam da EA.

Segundo Ferrari:

5. Ter a investigação como método fundamental e, contando com a participação de professores, intensificar os estudos para determinar exatamente o conteúdo da educação ambiental e os métodos de ensino mais adequados às necessidades modernas;
12. As autoridades locais devem desenvolver instalações temáticas e firmar parcerias com museus e outros, a fim de criar espaços abertos para a educação ambiental;
13. Na recuperação de terrenos baldios e na renovação urbana, as autoridades locais devem ter em conta as exigências da educação ambiental;
16. A educação ambiental deve fazer parte do treinamento básico de agricultores e outros profissionais envolvidos com a terra e a água,

⁵ O Dicloro-Difenil-Tricloroetano (DDT) foi o primeiro pesticida moderno usado em larga escala, a partir da II Guerra Mundial.

particularmente urbanistas, arquitetos, arquitetos paisagistas, engenheiros florestais e engenheiros hídricos (FERRARI, 2014, p. 64).

Posteriormente, no ano de 1968, nasceu o Conselho para Educação Ambiental no Reino Unido – o Clube de Roma, fundado por uma pequena e exclusiva parte da população mundial (industriais, economistas, líderes políticos e de governo, e cientistas interessados na discussão ambiental), alçando o problema ambiental a nível planetário.

Em setembro, foi realizada em Paris, a Conferência da Biosfera (UNESCO), com o objetivo de tratar sobre os aspectos científicos da sua conservação, entendendo que o uso racional e a conservação do meio ambiente dependiam não somente das questões científicas, mas igualmente das dimensões política, social e econômica. Além disso, foi defendida a necessidade de novos enfoques para a EA.

Ao entrar na década de 70, a EA foi se constituindo enquanto dimensão, na medida em que se ampliou a noção de meio ambiente, incorporando os aspetos sociais e se delineando como um movimento ético. Logo, foi elaborado o “Manifesto para Sobrevivência” por uma entidade relacionada à revista britânica *The Ecologist*, alertando sobre o aumento indefinido de demanda que não poderia ser sustentado por recursos finitos.

Em 1972, o Clube de Roma produziu o relatório “Os Limites para o Crescimento” (*The Limits to Growth*), trazendo as implicações sobre o rápido crescimento tecnológico e os impactos ambientais, estudando ações para obter um equilíbrio global como a redução do consumo, tendo em vista determinadas prioridades sociais. O relatório se constituiu como uma referência internacional para a elaboração de políticas e projetos.

Entre os dias 5 e 16 de junho de 1972, ocorreu em Estocolmo, na Suécia, a Conferência das Nações sobre o Ambiente Humano. Reunindo 113 países e 400 organizações governamentais e não-governamentais, a Conferência de Estocolmo⁶ é considerada um marco de discussão da degradação ambiental, em escala global. O encontro abordou as políticas de desenvolvimento humano e teve por objetivos discutir as mudanças climáticas, a qualidade da água e as soluções para reduzir os desastres naturais. Além disso, elaborar as bases do desenvolvimento sustentável, limitar a

⁶ A Conferência de Estocolmo foi precedida por encontros preparatórios organizados pela ONU. Estes encontros foram regionalizados e contaram com distintas participações dos países-membros, servindo de discussão e elaboração de documentos que foram apresentados oficialmente nos dias da conferência.

utilização de pesticidas na agricultura e reduzir a quantidade de metais pesados na natureza para a preservação dos recursos naturais.

Um dos principais resultados foi a Declaração de Estocolmo, que expressava a convicção comum de que o direito a viver em um ambiente sadio e não degradado pertence às presentes e às futuras gerações. Inclusive, em seu princípio 19, reconhece a educação em questões ambientais como indispensável, devendo ser dirigida a todas as gerações. A Declaração reforçava que devia se prestar a devida atenção à população menos privilegiada e fundamentar a opinião pública, a conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e o melhoramento do meio ambiente em toda a dimensão humana.

Em 1973, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o PNUMA, sediado em Nairobi, como instrumento de coordenação entre organismos nacionais e internacionais, dando um novo impulso à EA.

No ano de 1975, a UNESCO promoveu em Belgrado, na Iugoslávia, um Encontro Internacional em Educação Ambiental. São produtos desse evento: a Declaração sobre o Ambiente Humano; o Plano de Ação Mundial para inspirar e orientar a humanidade para a preservação e melhoria do meio ambiente; o desenvolvimento da EA como elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo; e a necessidade do homem reordenar suas prioridades. Delineia-se aí a ideia de que a solução dos problemas ambientais passaria pela educação do cidadão e essa seria a base da política ambiental.

Além disso, foi criado o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), orientado pelos seguintes princípios: a EA deve ser continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais, e deve atender ao propósito de promovê-la em todos os níveis de educação.

A Carta de Belgrado se constituiu um dos documentos mais importantes dessa década e foi o primeiro documento oficial dedicado integralmente à EA, reconhecendo que “necessitamos de uma nova ética global, uma ética dos indivíduos e da sociedade que corresponda ao lugar do homem na biosfera; uma ética que reconheça e responda com sensibilidade as relações complexas, e em contínua evolução, entre homem e a natureza, e com seus similares” (ESTADO DE SÃO PAULO, 1994). Apontou, também, para a necessidade da forja de um novo tipo de desenvolvimento, capaz de melhorar a qualidade de vida de todos sem acarretar prejuízos para as pessoas e para o ambiente.

No ano de 1977, a institucionalização internacional da EA deu um largo passo com a realização da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi (ex-URSS), organizada pela UNESCO, com a colaboração do PNUMA. A Declaração de Tbilisi apresentou as finalidades, os objetivos, os princípios orientadores e as estratégias para o seu desenvolvimento.

Determinou ainda, que a EA deveria ser dirigida à comunidade, despertando o interesse do indivíduo em participar de um processo ativo no sentido de resolver os problemas dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade e o esforço para construir um futuro melhor.

Em 1979, na Costa Rica, foi realizado pela UNESCO e pelo PNUMA, um Seminário de Educação Ambiental para América Latina.

Já no final da década de 80 e durante a primeira metade da seguinte, a EA passou a ser vinculada com o conceito de desenvolvimento sustentável, em virtude dos trabalhos da Comissão de Brundtland (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1983). Em um conjunto de debates ao longo dos anos, a Comissão publicou o livro “O Nosso Futuro Comum”, no ano de 1987, apontando propostas para o futuro, com base no conceito de desenvolvimento sustentável (aquele que satisfaz as necessidades das gerações atuais sem comprometer as futuras).

Também nesse ano, ocorreu o Segundo Congresso de Educação Ambiental, em Moscou, que destacou a inutilidade de uma EA que não alcançasse a todos os coletivos sociais e não colocasse ênfase na realidade mundial desigual. O congresso apontou, ainda, que a EA deveria ser um processo permanente, em que os indivíduos e a coletividade se tornassem conscientes do seu meio e adquirissem conhecimentos, valores, competências para atuar individual e coletivamente e resolver os problemas atuais e futuros do meio ambiente.

Alguns anos mais tarde, em 1992, foi realizada, no Rio de Janeiro, a Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92/Eco-92), que se dedicou ao tema da EA como um instrumento a serviço do processo de transição para sociedades sustentáveis, que poderia ocorrer pela mudança de mentalidades, de atitudes, de valores e de comportamentos, tanto no ensino formal como no informal.

O encontro paralelo dessa reunião, o Fórum Global promovido pelas Organizações Não-Governamentais (ONG's), resultou no Tratado de Educação

Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil e por reconhecer a EA como um processo dinâmico, em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social, o Tratado é considerado um marco de relevância para o campo.

Ao ressaltar a importância da EA como estratégia básica para a necessidade urgente de adoção de novas atitudes e comportamentos ambientais, o Tratado reconhece a EA como um processo dinâmico em permanente construção, que visa o envolvimento pessoal, de comunidades e nações, para a criação de sociedades sustentáveis, socialmente justas, ecologicamente equilibradas e equitativas, orientadas por valores assentados na mobilização e na transformação social.

Uma das grandes inovações do documento é considerar a EA como um ato político, tendo como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, além de envolver uma perspectiva holística e sistêmica, em seu contexto social e histórico, desenvolvendo uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos o Planeta, respeitando seus ciclos vitais e impondo limites à exploração das diferentes formas de vida pelos seres humanos.

No ano de 1997, a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, organizada pela UNESCO e pelo governo grego, resultou na Declaração de Thessaloniki. A Declaração reconheceu que o progresso na área da EA não fora satisfatório até então, e aproximou a EA da ideia de empoderamento, como um meio indispensável para “propiciar, a todas as mulheres e homens do mundo, a capacidade de conduzirem suas próprias vidas, exercitarem a escolha e a responsabilidade pessoal e aprenderem através de uma vida sem restrições geográficas, políticas, culturais, religiosas, linguísticas ou de gênero”.

Em 2002, foi realizada, em Joanesburgo, na África do Sul, a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+10), cujo documento final, a Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável, reconheceu que, apesar dos esforços internacionais, ainda não podiam ser notados avanços significativos na área. Por isso, essa declaração reafirmou os princípios e os objetivos firmados nas declarações anteriores (de Estocolmo e do Rio de Janeiro), reforçou a importância do combate à pobreza e às desigualdades sociais e, também, da cooperação e da solidariedade entre os povos, enquanto valores fundamentais à construção de sociedades sustentáveis.

No ano de 2012, a declaração final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20) expressou o desejo dos povos de controlarem, democraticamente, seus bens comuns e energéticos, e sustentou que a sua defesa passa pela garantia de uma série de direitos humanos e da natureza, pela solidariedade e pelo respeito às cosmovisões e crenças dos diferentes povos.

Segundo consta no documento, “a transformação social exige convergências de ações, articulações e agendas a partir das resistências e alternativas contra hegemônicas ao sistema capitalista que estão em curso em todos os cantos do planeta”.

Neste momento, encerrando esse resgate histórico em nível mundial, percorro a EA no Brasil, perpassando pelos instrumentos legais e normativos e os principais documentos que conferem importantes perspectivas em âmbito nacional.

3.2.2 A Educação Ambiental no Brasil

O surgimento da EA no Brasil é datado do início dos anos 70, quando o movimento ambientalista se uniu às lutas pelas liberdades democráticas. Uma série de iniciativas de governo e da sociedade brasileira foram responsáveis por propiciar a efetividade ao processo de sua institucionalização como política pública.

Dessa maneira, o marco inicial no Governo Federal foi a criação, em 1973, da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior, responsável pela capacitação de recursos humanos e pela sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais.

Segundo o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), faziam parte das atribuições da SEMA “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 2005). São exemplos de ações protagonizadas pela secretaria, os projetos direcionados à inserção da EA nos currículos escolares; os cursos de especialização e seminários sobre Universidade e Meio Ambiente; e os materiais sobre a temática ambiental.

Em 1981, motivado pelo contexto da Conferência de Tbilisi (1977), que estabeleceu definições, objetivos, princípios e estratégias para a EA no mundo, foi

promulgada a Lei nº 6.938, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA). A PNMA arrolou como um dos seus princípios, a inclusão da EA em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, com o objetivo de capacitá-la para a participação ativa na defesa do ambiente (BRASIL, 1981), destacando o processo educativo como dinâmico, integrativo, permanente e transformador, considerando a possibilidade de todas as pessoas adquirirem os conhecimentos, o sentido de valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para protegerem e melhorarem o meio ambiente.

No ano de 1985, o Parecer nº 819, do Ministério da Educação (MEC), reforçou a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do ensino de 1º e 2º graus na época, integrados a todas as áreas do conhecimento de forma sistematizada e progressiva, possibilitando a formação da consciência ecológica do futuro cidadão.

Alguns anos mais tarde, em 1988, a Constituição Federal consagrou no inciso VI, do § 1º, do artigo 225, a obrigatoriedade do Poder Público em “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação (...)”, no intuito de assegurar a efetividade do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida (BRASIL, 1988).

Nesse mesmo ano, também foi realizado o 1º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental no Rio Grande do Sul e o 1º Fórum de Educação Ambiental, promovido pela Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais da Universidade de São Paulo (CECAE/USP), que mais tarde foi assumido pela Rede Brasileira de Educação Ambiental.

Em 1991, por meio da Portaria nº 678, o MEC determinou que a educação escolar deveria contemplar a EA e permear todo o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Enfatizou também, a necessidade de investir na capacitação de professores.

Ainda, outra Portaria de nº 2421/1991, também do MEC, instituiu, em caráter permanente, um Grupo de Trabalho de EA, com o objetivo de definir com as Secretarias Estaduais de Educação, as metas e estratégias para a sua implantação no país e elaborar a proposta de atuação do MEC, na área da educação formal e não-formal, para a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Ocorreu nesse mesmo ano, o Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a Educação Ambiental, promovido pelo MEC e pela SEMA, com apoio da UNESCO/Embaixada do Canadá em Brasília, com a finalidade de discutir diretrizes para a definição da Política da EA.

A Comissão Interministerial para a preparação da Rio 92 considerou a EA como um dos instrumentos da política ambiental brasileira, criando duas instâncias no Poder Executivo, destinadas a lidar exclusivamente com esse aspecto: o Grupo de Trabalho de EA do MEC, que em 1993 se transformou na Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC), e a Divisão de Educação Ambiental, do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (DEA/IBAMA), órgão instituído em 1989, cujas competências institucionais foram definidas no sentido de representar um marco para a institucionalização da política de EA, no âmbito do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA).

Além disso, o MEC promoveu, em Jacarepaguá, um workshop com o objetivo de socializar os resultados das experiências nacionais e internacionais de EA, discutindo metodologias e currículos. Do encontro, resultou a Carta Brasileira para a Educação Ambiental.

Dentre outras coisas, a Carta Brasileira reconheceu a EA como um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade, como estratégia de sobrevivência do Planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana. Ainda, admitia que a lentidão da produção de conhecimentos, a falta de comprometimento real do Poder Público no cumprimento e complementação da legislação em relação às políticas específicas, em todos os níveis de ensino, consolidavam um modelo educacional que não respondia às reais necessidades do país.

Durante o II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, foi lançada a ideia de uma Rede Brasileira de Educação Ambiental, com a adoção do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, como carta de princípios, o que mais tarde impulsionou a criação de Redes de Educação Ambiental.

Nesse mesmo ano, foi assinada a Agenda 21, também resultado da Rio-92, que estabelecia, dentre outros, a atribuição de poder aos grupos comunitários, com ampla participação no manejo sustentável e na proteção dos recursos naturais locais, para fortalecer sua capacidade produtiva. Também, foi elaborada a primeira versão da Carta

da Terra, uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica.

No ano seguinte, foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA), com o objetivo de promover a preservação ambiental no Brasil, aumentando o conhecimento e fiscalizando a execução de políticas relacionadas ao tema. Foram também instituídos os Núcleos de Educação Ambiental nas Superintendências Estaduais do IBAMA, visando operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental, no âmbito estadual.

Ainda, por meio da Portaria nº 773, o MEC instituiu, em caráter permanente, um Grupo de Trabalho para EA, com o objetivo de coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, as metas e as estratégias para a sua implementação nos sistemas de ensino, em todos os níveis e modalidades, concretizando as recomendações aprovadas na Rio-92.

Em 1994, a Presidência da República, em função da CF/88 e dos compromissos internacionais assumidos em 1992, criou o ProNEA, compartilhado entre os Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e pelo Ministério da Educação e do Desporto, com as parcerias do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia.

O ProNEA apresenta as diretrizes, os princípios, a missão, os objetivos, as linhas e as estratégias de ação para a implantação da EA e da sustentabilidade ambiental no país. O programa propõe ainda um constante exercício de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a EA no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor; enfim, na sociedade como um todo. Estimula o diálogo interdisciplinar entre as políticas setoriais e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, monitoramento e avaliação do impacto de tais políticas.

Como princípios da EA, o ProNEA defende:

a concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade; abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais; respeito à liberdade e à equidade de gênero; reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas; enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório; compromisso com a cidadania ambiental; vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho,

a cultura e as práticas sociais; democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; garantia de continuidade e permanência do processo educativo; permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo; coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer; e transparência (BRASIL, 2005, p. 25-26).

No ano de 1995, foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), que foi determinante para o seu fortalecimento.

Em 1996, a Lei nº 9.276 estabeleceu o Plano Plurianual do Governo 1996-1999, definindo como principais objetivos da área de Meio Ambiente, a “promoção da educação ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável dos recursos naturais”, procurando garantir a implementação do ProNEA.

Também foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Os PCNs favoreceram a elaboração do projeto educativo na escola e defendiam a necessidade de tratar temas transversais urgentes, como meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, nos currículos do Ensino Fundamental.

Ainda em 1997, na 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental (CNEA) foi produzida a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental. Essa declaração reconheceu que a visão de educação e de consciência pública foi enriquecida e reforçada pelas conferências internacionais e que os planos de ação dessas conferências deveriam ser implementados pelos governos nacionais, pela sociedade civil (incluindo ONGs, empresas e a comunidade educacional), pela ONU e pelas outras organizações internacionais.

Dois anos depois, foi criada a Diretoria do ProNEA, vinculada à Secretaria Executiva do MMA e, por meio da promulgação da Lei nº 9.795, no ano de 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Segundo a PNEA, são princípios básicos da EA:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, art. 4º, 1999).

No ano 2000, EA integrou o Plano Plurianual (2000-2003) identificada como um programa vinculado ao MMA e formado por sete ações sob a sua responsabilidade, contando ainda com o apoio do Ibama, do Banco do Brasil e do Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

Já em 2001, por iniciativa de educadores/as ambientais, é realizada uma reunião com o MMA, para buscar apoio às redes de EA. O Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) então apoia o fortalecimento da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e da Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA), bem como estrutura a Rede de Educação Ambiental da Região Sul (REASul), a Rede Pantanal de Educação Ambiental (Rede Agupé) e a Rede Acreana de Educação Ambiental (RAEA).

Em junho de 2002, a Lei nº 9.795/99 é regulamentada pelo Decreto nº 4.281, que define a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA, lançando, assim, as bases para sua execução.

No ano de 2003, é instaurada, no MMA, a Comissão Intersetorial de Educação Ambiental (CISEA), representando todas as secretarias e órgãos vinculados e criando uma instância para um processo coordenado de consultas e deliberações de ações educativas. A criação da CISEA é considerada um passo importante em favor da transversalidade e da sinergia de ações educativas desenvolvidas por secretarias e órgãos vinculados. Além dessas diretrizes, buscava o fortalecimento do SISNAMA, o controle e a participação social e o desenvolvimento sustentável.

No mesmo ano, o MEC estabeleceu como prioridade a viabilização de ações e diretrizes da PNEA e reestruturou a CGEA, que passou para a Secretaria Executiva. Em julho, ambos os ministérios promoveram a instalação do Órgão Gestor da PNEA, como um passo decisivo para a execução das ações em EA no Governo federal. Como primeira tarefa, foi assinado o Termo de Cooperação Técnica para a realização conjunta da Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA).

Ainda no ano de 2003, foi instaurado o Comitê Assessor do Órgão Gestor e foram criados seis grupos de trabalho (GTs): dois temporários e quatro permanentes. Os dois primeiros intitulados Documento do ProNEA e Regimento Interno; e os quatro seguintes nomeados como Gestão do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (SIBEA); Critérios e Indicadores para Projetos e Ações de Educação Ambiental; Instrumentos Institucionais e Legais para a Promoção da Educação Ambiental e Relações Internacionais.

No final do ano, no mês de novembro, foi realizada a I Conferência Nacional do Meio Ambiente (CNMA), em suas versões adulto e infantojuvenil. O documento resultante desse encontro contemplou, em um capítulo específico, deliberações para a EA. As demais edições foram realizadas em 2005, 2008 e 2013, e as versões infantojuvenil nos anos de 2003, 2006, 2009, 2013 e 2018.

O fortalecimento da EA no ensino público superior ocorreu por meio de pesquisas em parceria com a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), com a Política de Educação Ambiental no Ensino Superior, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por ocasião do mapeamento “*O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?*” e “*Conhecendo os caminhos da educação ambiental nas escolas do ensino fundamental a partir do censo escolar*”. Dessa maneira, a EA passa a fazer parte das orientações curriculares do ensino médio e dos módulos de Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No ano seguinte, em 2004, o Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH) instituiu a Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos (CTEM). Dentre as competências, destacam-se a proposição de diretrizes, planos e programas voltados à educação e a capacitação em recursos hídricos.

Também em 2004, foi realizado em Goiânia o primeiro encontro governamental sobre políticas públicas de EA, reunindo secretários e gestores públicos das três esferas de governo da área educacional e ambiental. Promovido pelo MEC e pelo MMA, em parceria com os poderes estaduais e municipais, buscava elaborar um diagnóstico dos principais desafios ao enraizamento da EA no Brasil.

O evento reconheceu a necessidade da articulação e do fortalecimento mútuo das comissões interinstitucionais estaduais e das redes de EA. Na ocasião, foi elaborado o

documento “Compromisso de Goiânia”, um importante pacto entre as esferas de governo, para a criação de políticas e programas estaduais e municipais de EA, sintonizados com o ProNEA.

Além disso, teve início um novo Plano Plurianual (2004-2007), que reformulou o Programa 0052 com o título de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. Ainda, foi realizado, a partir da REBEA, o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, que proporcionou espaço para diálogos e trocas entre os/as educadores/as ambientais, com apresentação de pesquisas, vivências e experiências na área.

Foi lançado no mesmo ano, um novo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), por meio de uma consulta pública que foi iniciada no ano de 2003. A partir daí, a consulta pública passou a ser principal referência para a construção das políticas públicas de EA em ambas as esferas de governo.

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), permitindo maior enraizamento no MEC e nas redes estaduais e municipais de ensino, passando a atuar de forma integrada às áreas de diversidade, educação escolar indígena e educação no campo. Essa mudança conferiu maior visibilidade à EA, consolidando sua vocação transversal e visão sistêmica, já que atuava em todos os níveis de ensino formal, mantendo ações de formação continuada para maior mobilização social com a CNIJMA.

No ano de 2005, o Órgão Gestor da PNEA promoveu o V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental. O congresso discutiu a contribuição da EA para a sustentabilidade planetária e buscava uma integração dos educadores ambientais ibero-americanos.

Em 2007, ocorreu a divisão do IBAMA, momento em que se constituiu o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). O resultado dessa divisão foi a extinção da CGEAM. Neste momento, o ICMBio foi estruturando a área da EA aos poucos, sendo ligada à gestão da biodiversidade e das unidades de conservação.

Nesse contexto, são criadas as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAS) nos estados, fortalecendo e ampliando a EA no país. São criados também os Coletivos Educadores, os Coletivos Jovens do Meio Ambiente, os fóruns locais da Agenda 21, e a constituição das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) nas escolas.

E mais, a criação de redes de EA; a realização dos fóruns brasileiros; a instituição de salas verdes em espaços não formais de educação; a expansão da EA nas instituições de ensino; o fomento à extensão e à pesquisa em diferentes níveis do ensino; e a inserção de práticas educativas relacionadas à temática ambiental em organizações da sociedade civil e movimentos sociais.

Além disso, foram realizadas outras ações importantes para a consolidação do campo, tais como:

- ✓ A Estratégia Nacional de Educação Ambiental e Comunicação em Unidades de Conservação (ENCEA);
- ✓ O Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento (PEAMSS);
- ✓ O Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (PEAAF);
- ✓ A Estratégia de Educação Ambiental e Comunicação Social na Gestão de Resíduos Sólidos (EducaRes);
- ✓ O Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH);
- ✓ O Programa Juventude e Meio Ambiente.

Em 2009, no Rio de Janeiro, foi realizado VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental denominado Participação, Cidadania e Educação Ambiental. Em 2012, foi a vez de Salvador, Educação Ambiental: rumo às Sociedades Sustentáveis. Nesta última edição, foram discutidos os eixos temáticos da EA em rede, a Rio+20 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Em 2010, foi realizada a Conferência Internacional Infantojuvenil “Vamos cuidar do Planeta” (a CONFINT), reunindo 62 países, contando com a participação de 47 até a etapa final. Um total de quase 90 mil escolas e mais de 13 milhões de pessoas participaram das discussões sobre as Mudanças Ambientais Globais, desde as conferências nas escolas. O tema central da 1ª CONFINT foi “Vamos Cuidar do Planeta/Mudanças Socioambientais Globais” com os subtemas Terra, Fogo, Água e Ar.

A CONFINT foi uma iniciativa inédita no Brasil, resultado das experiências e dos aprendizados vivenciados nas edições infantojuvenis anteriores. Partindo dos problemas socioambientais no Brasil, rumo ao desafio das mudanças ambientais globais, aliado à participação cada vez mais efetiva de delegações internacionais, colocaram em pauta a oportunidade e a necessidade de um intercâmbio mundial entre os jovens.

No ano de 2012, na Rio+20, a educação esteve presente nas discussões em diversas atividades paralelas, como na Cúpula dos Povos, momento em que foi realizada a II Jornada Internacional de Educação Ambiental, que discutiu e lançou a Rede Planetária de Educação Ambiental, como parte da implantação do Tratado.

Posteriormente, a Resolução nº 2 do CNE estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAs). Em seu art. 2º, as diretrizes estabeleceram que a EA “é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012) e, em seu art. 4º, que “é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza” (BRASIL, 2012).

O IBAMA, por sua vez, aprovou a Instrução Normativa nº 2, que tratava da EA nos processos de licenciamento ambiental federal, com diretrizes e procedimentos orientadores, implementação, monitoramento e avaliação de programas e projetos de EA para empreendimentos.

Também neste ano, um novo PPA inseriu a EA no programa “Licenciamento e Qualidade Ambiental”, objetivando a sua promoção integrada às políticas e programas socioambientais, contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis, bem como em iniciativas transversais de outros programas.

Ainda, foi realizado o VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, que teve como principal objetivo, a reunião dos/as educadores/as ambientais que compõem a REBEA e seu fortalecimento. O tema central do fórum foi intitulado “Educação Ambiental: Do Local ao Global, Tecendo Redes e Fortalecendo Sociedades Sustentáveis”, que buscava fortalecer a EA, por meio da consolidação de experiências desenvolvidas em rede, por diferentes atores e contextos, intensificando a sua divulgação, intercâmbio e avaliação.

Em setembro, foi realizado o IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, que aconteceu juntamente com o IV Encontro Catarinense de Educação Ambiental. Com o tema gerador “Uma releitura crítica das políticas da educação ambiental brasileira: Repercussões da Política (PNEA) e Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)”, objetivava fortalecer a diversidade da EA brasileira, em seus diferentes matizes, por meio da defesa dos direitos e conquistas alcançadas pelas políticas públicas do campo socioambiental.

Das jornadas, mesas-redondas, palestras e debates que ocorreram ao longo deste evento, resultaram documentos reivindicatórios que reúnem o consenso de quase dois mil ambientalistas e educadores/as ambientais. Dentre eles destacam-se: a carta das CIEAs ⁷, com o objetivo de mobilizar, sensibilizar e buscar o comprometimento dos diferentes entes, instituições e gestores responsáveis pela implementação das Políticas Públicas de EA; e a carta dos Grupos de Trabalho de Educação Ambiental (GTEAs), que solicitava aos gestores públicos, ações efetivas e continuadas, a fim de fortalecer os grupos e possibilitar que cumpram seu papel no Estado Catarinense.

Em 2014, o Decreto nº 8.235 estabeleceu normas aos programas de regularização ambiental dos estados e do Distrito Federal, incluindo a EA como processo apoiador da regularização ambiental de imóveis rurais (art. 13, inciso I), apontando a sua importância para o cumprimento da Lei de Proteção da Vegetação Nativa, que também ficou conhecida como o Novo Código Florestal Brasileiro (Lei nº 12.651/2012), promulgada em 25 de maio de 2012.

O Departamento de Educação Ambiental do MMA (DEA/MMA) coordenou a elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico de Educação Ambiental, possibilitando que todas as suas secretarias, assim como as entidades vinculadas, traçassem conjuntamente estratégias e diretrizes para processos formativos e incorporassem ações de capacitação nas diferentes agendas ambientais.

Em 2015, pela Portaria Interministerial nº 390, foi instituído o Plano Nacional de Juventude e Meio Ambiente (PNJMA), uma demanda desde as primeiras edições das Conferências Nacionais de Juventude e de Meio Ambiente. Dentre as diretrizes do

⁷ Instrumentos legítimos para a implantação das Políticas e Programas de Educação Ambiental nos âmbitos Nacional e Estaduais.

PNJMA, destaca-se “aumentar a qualidade e a quantidade de processos de formação e participação de jovens no enfrentamento da injustiça ambiental” (art. 3º, inciso V).

Nos anos de 2015 e 2016, o Órgão Gestor realizou uma avaliação das quatro edições da CNIJMA, pois já programava uma quinta edição em 2018. Os programas e projetos de EA nos licenciamentos ambientais também foram avaliados neste período.

Neste sentido, o IBAMA se configurou como um importante referencial para a educação ambiental crítica e se fortaleceu com a criação da Comissão Intersectorial Permanente de Educação Ambiental (CIPEA). Os encontros do IBAMA foram realizados em 2016, 2017 e 2018.

Em 2015 foi criada a Articulação Nacional de Políticas Públicas de Educação Ambiental (ANPPEA), composta pelo MMA, pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ) da Universidade de São Paulo (USP), pelo Centro de Ciência do Sistema Terrestre (CCST) do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FunBEA).

A ANPPEA tinha como objetivo contribuir para o fortalecimento de políticas públicas de EA por meio de processos formativos e de monitoramento, além de avaliação com base em indicadores. No ano de 2018, a ANPPEA lançou alguns indicadores para a estruturação de uma plataforma nacional de EA em substituição ao SIBEA.

No PPA de 2016-2019, várias foram as iniciativas que trouxeram a EA como elemento para o cumprimento de objetivos voltados à conservação ambiental e à educação formal. A criação ou ênfase de cursos de pós-graduação na área demonstra que o meio acadêmico, representa um espaço fértil para a exploração e construção de novos saberes.

No plano da pesquisa, há que se destacar a geração de conhecimento e de críticas às práticas educativas ambientais existentes no País, em especial por meio de trabalhos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS) e dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA).

Dessa maneira, como já foi afirmado, esse conjunto de iniciativas do governo e da sociedade brasileira propiciaram, ao longo do tempo, efetividade ao processo de institucionalização da EA como política pública, e juntamente como uma série de documentos, de eventos, de movimentos internacionais, deram sustentação para o que

hoje entende-se ser o campo. Contudo, especialmente no país, mais especificadamente no governo do presidente Jair Bolsonaro, de 2019 a 2022, houve um desmonte de políticas ambientais, que resultaram em um retrocesso por meio de mudanças nas leis ambientais federais.

A materialização do desmonte se iniciou com a desmobilização do IBAMA e do ICMBIO. Além da perda de autonomia e de recursos financeiros e de pessoal, ambos os órgãos tiveram a recriminação das suas ações. O Serviço Ambiental Brasileiro foi transferido para a pasta do Abastecimento e da Agricultura, houve a desarticulação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e as controvérsias dos dados fornecidos pelo INPE sobre as áreas desmatadas.

O governo empreendeu um esforço gigante para anistiar crimes ambientais por meio da criação do “Núcleo de Conciliação”, que além de flexibilizar e reduzir as multas, encorajou as ações danosas ao meio ambiente. Ao diminuir a atuação dos instrumentos de proteção ambiental, colocou-se em risco a biodiversidade, a cultura dos povos tradicionais, o equilíbrio climático e a segurança hídrica do país.

A política de Bolsonaro favoreceu os setores do agronegócio e diversos danos ao ecossistema puderam ser observados. Em 2020, em virtude das queimadas, o Pantanal brasileiro perdeu cerca de 30% de sua extensão, em torno de 4,5 milhões de hectares. O desmatamento da Amazônia aumentou em um equivalente a 60%.

O então governo defendeu a extinção do MMA e de órgãos ligados à proteção ambiental, além da saída do país do Acordo de Paris sobre a Mudança do Clima, além do corte de verbas de pesquisas ligadas à questão climática. Em relação às mudanças climáticas, houve o negacionismo científico e a redução da atuação brasileira no cenário internacional, conjuntamente com uma participação reduzida nas Conferências das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (COPs).

Tudo o que foi vivenciado na pasta ambiental pode ser sentido pela EA, com o descumprimento da PNEA e do seu decreto de regulamentação, com a extinção das divisões administrativas da EA, tanto do MMA quanto do MEC, com a desativação de políticas, programas e iniciativas federais, bem como dos espaços de articulação e construção coletiva. Além disso, não houve a promoção de nenhum evento na área pelo governo federal, nem mesmo aplicação das diretrizes curriculares. Soma-se ainda o não cumprimento da PNMA e a ausência do que se refere a implantação do PRONEA.

Atualmente, o governo Lula (2023-2027) busca a reestruturação da pauta ambiental com a criação de pastas inéditas como é o caso do Ministério dos Povos Indígenas (MPI). Busca ainda ações estratégicas e integradas para o combate ao desmatamento e a retomada das fontes de financiamento, tanto para medidas de comando e controle, como para ampliar oportunidades de transição ecológica.

Pois bem. Ao percorrer a trajetória da EA, tanto no Brasil como no mundo, é possível constatar os diferentes momentos atravessados pelo campo, como também os diferentes instrumentos que foram responsáveis por sua consolidação e constituição ao longo da história. Todavia, não há como negar que as recentes mudanças ocorridas, em função dos diferentes cenários políticos vivenciados, impactaram profundamente o campo, bem com a produção de conhecimento na área. Em razão disso, reforço a necessidade de demarcar os fundamentos da EA, bem como a relevância das nossas pesquisas e do PPGEA.

Dando seguimento, considerando a trajetória de constituição da EA e tendo em vista os aspectos fundamentais que correspondem à constituição de um campo disciplinar, é possível dizer que se configura como tal? Sendo um campo no qual se produz uma forma de conhecimento específico, quais são os elementos de constituição que podem ser verificados e de que forma eles se apresentam? A seguir, me dedico a essa reflexão.

3.3 Educação Ambiental e a constituição de um campo disciplinar

Ao considerar a EA um campo relativamente novo, em que seu surgimento no mundo é datado da década de 60, revistando a sua trajetória, diferentes documentos nacionais passaram a ter importância para a sua consolidação e a sua difusão. Neste momento, três deles, expostos em ordem de acontecimentos, dão o impulso necessário para as reflexões que surgem em seguida:

1º: O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de 1992, que em busca de uma sustentabilidade equitativa, estabelece a EA como um *processo de aprendizagem permanente*, baseado no respeito a *todas as formas de vida*; afirmando valores e ações que contribuam para a *transformação*

humana e social e para a preservação ecológica; estimulando a formação de *sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas*, que conservem entre si relação de interdependência e diversidade; requer *responsabilidade individual e coletiva* em nível local, nacional e planetário; deve gerar, com urgência, *mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal*, assim como *harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida*; não é neutra, mas *ideológica*; é um *ato político*; deve envolver uma *perspectiva holística*, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma *interdisciplinar*; deve estimular *a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos*, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas; deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma *perspectiva sistêmica*, em seu contexto social e histórico;

2º: A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), em seu art. 1º, que define por EA, os *processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências* voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e a sua sustentabilidade;

3º: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAs), de 2012, que apresentam a EA como uma *dimensão da educação*, uma *atividade intencional da prática social*, que deve imprimir ao *desenvolvimento individual* um caráter social em *relação com a natureza e com os outros seres humanos*, *potencializando a atividade humana* com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (art. 2º); visando à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, *ao cuidado com a comunidade de vida*, a justiça e a *equidade socioambiental*, e a proteção do meio ambiente natural e construído (art. 3º); construída com *responsabilidade cidadã*, na *reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza* (art. 4º); envolvendo *visões de mundo* (art. 5º).

Tendo por base esses diferentes apontamentos, que não apresentam tanta lacuna temporal, parece óbvio, em um primeiro olhar, que representam um campo disciplinar em permanente construção. Depois, que refletem avanços sociais diversos, denotando pautas

sociais, direitos conquistados ou ameaçados, e que, por isso, precisam ser reforçados, e principalmente, que demonstram um campo que lida com uma certa complexidade de temas e de interesses.

Além disso, essa complexidade aponta e direciona as bases de seus fundamentos e de seus princípios ou, pelo menos, direciona os percursos e os caminhos a seguir no campo. Ao mesmo tempo, essa mesma complexidade pode proporcionar diferentes interpretações e dificultar a sua compreensão, acarretando na sua banalização ou na falta de clareza acerca dos seus fundamentos ou, ainda, na perda de sentido das suas definições.

A esse respeito, de acordo Loureiro (2006), os fundamentos da EA já estão claros, definidos e consolidados desde a década de 70, mas em virtude da recorrência em projetos, programas e ações, houve a banalização de certos conceitos e de categorias teórico-metodológicas, que resultou na descaracterização e no esvaziamento de sentidos do campo, como também dificultou a capacidade de refletir e de posicionar-se frente às correntes existentes. Nesse sentido, tal banalização exalta a necessidade de ressignificar os entendimentos fundamentais que orientam as múltiplas abordagens do campo.

Por outro lado, compreender o que caracteriza o campo da EA pode parecer uma tarefa simples, mas não necessariamente é. Inúmeros são os aportes teóricos e as formas de conceber as práticas educativas; há falta de clareza sobre as diferentes concepções, em decorrência de características aparentemente comuns e, até mesmo, em razão das múltiplas dimensões dos problemas socioambientais. Sauv   (2005), inclusive, acrescenta que, apesar da preocupação comum e do reconhecimento do seu papel central, os atores do campo, ao adotar diferentes discursos sobre a EA, acabam propondo diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa, o que dificulta o situar-se no campo.

Quando iniciei os estudos, antes mesmo de cursar o mestrado, até mesmo pelo percurso formativo anterior, meu conhecimento sobre o campo se situava entre uma consciência ecológica e de preserva  o, pelo encantamento e pelo cuidado com a natureza, que eu nutria desde criança, e pela emergência de uma mudança de comportamento individual, justificada na preocupa  o com o esgotamento dos recursos naturais para as presentes e as futuras gera  es que já era sabido e noticiado. De fato, foi no Mestrado que iniciei o aprofundamento em uma vertente mais crítica e transformadora, sob o ponto de vista teórico.

De acordo com Layargues (2012), a EA pode ser dividida em três macro tendências político-pedagógicas: a macro tendência conservacionista, a macro tendência pragmática e a macro tendência crítica. A primeira se fundamenta na mudança comportamental do indivíduo, por meio da valorização da natureza para o desenvolvimento humano. A segunda apresenta uma pauta urbano-industrial, com o consumo sustentável e a economia verde. A terceira tem caráter contra-hegemônico ao sistema dominante. Com efeito, o que as diferencia é o caráter transformador da realidade, sua capacidade de problematizar e de intervir na construção de um projeto societário alternativo.

Para Sauv   (2005), quando se trata da EA e das múltiplas formas de concebê-la e de praticá-la, podem ser contabilizadas quinze correntes: a naturalista, a conservacionista, a resolutiva, a sistêmica, a científica, a humanista, a moral   tica, a holística, a biorregionalista, a prática, a crítica, a feminista, a etnográfica, a da eco-educa  o, a da sustentabilidade. Essas subdivisões denotam a dificuldade de se encontrar em tamanha diversidade e entre aquelas que mais correspondem ao nosso contexto de interven  o, até porque certas correntes compartilham características comuns.

Ao mesmo tempo em não há um único modo ou uma única forma de olhar um determinado objeto, e o surgimento de novas lentes possibilitam contribuir com os fundamentos da EA, todas essas reflexões, ainda que expostas de forma breve, apontam uma crise de identidade da EA, com a perda de densidade na compreensão do que a caracteriza e dos seus fundamentos estruturantes, decorrente t  mb  m da contradi  o entre aquilo que foi reconhecido e estabelecido como princípios do campo, por exemplo, e as a  o  es pedagógicas concretas que resultaram em sua perda de sentido.

Dessa forma, retomando as reflexões que motivam a escrita desta se  o, em virtude dessa gama de documentos orientadores, de eventos e de reuniões, de instrumentos legislativos e normativos,    possível afirmar que os fundamentos da EA estão realmente consolidados e colocados    disposi  o de forma clara para todos? Em que pese as diferentes concep  o  es e correntes teóricas, tais fundamentos possuem o mesmo significado e a mesma importância para cada uma delas?

E se um campo disciplinar    t  mb  m constituído pelos sujeitos que dele fazem parte e por seus diferentes olhares, como então, conseguimos mensurar a sua constante renova  o? E a partir de sua constitui  o, de que maneira busca-se novas inspira  o  es e

proposições e como elas podem ser úteis para que o campo avance em sua maneira de enxergar o mundo e os objetos colocados à sua disposição?

Ao considerar os elementos de constituição de um campo disciplinar apresentados por Barros (2014), que garantem a sua legitimidade e a continuidade perante aos demais campos, para além das três dimensões principais, teoria, método e discurso, as demais são representadas pelo campo de interesses, pelos campos intradisciplinares, pela singularidade, pelos diálogos interdisciplinares, pelos interditos, pela rede humana e pelos olhares sobre si.

Pois bem. Partindo do primeiro, campo de interesses, que se refere ao conjunto de objetos de estudo, de temáticas e de desafios a serem enfrentados, e que pode vir a ser modificados ao longo do tempo, constata-se que o campo de interesses da EA é múltiplo e diverso. O meio ambiente, os ecossistemas costeiros, a modernidade, o modelo capitalista, a diversidade, a participação social, a escola, as relações sociais, as infâncias, as mudanças climáticas, os direitos humanos, as políticas públicas, a humanidade, dentre outros, todos compõem esse universo múltiplo de interesses da EA.

Na sequência, a singularidade, aquilo que confere identidade e a torna única, que a definem como tal, pode-se afirmar que é facilmente identificada? E sua matriz disciplinar, formada pelos seus fundamentos, princípios, objetivos, paradigmas, que constituem a sua visão científica de mundo também? Se analisarmos todos os marcos, nacionais e internacionais, as evidências filosóficas, a produção de conhecimento, é possível identificar aquilo que se mantém como irrefutável desde a sua constituição?

Passando pelos seus desdobramentos internos ou as suas especializações, ou ainda os campos de aplicação ou de divisão do trabalho intelectual e prático, os chamados campos intradisciplinares, podemos considerar, a título exemplificativo, as próprias linhas de pesquisa do PPGEA:

- A EAEFE expressa os aspectos formais, os contextos educativos institucionalizados, a ação e a práxis docente, as redes de aprendizagem, a formação e a constituição de professores/as, dentre outros;
- A EANF, a dimensão ético-estética, a diversidade dos grupos sociais, o desenvolvimento humano e sistêmico, a compreensão da interligação dos

espaços ambientais, da saúde coletiva e da qualidade de vida dos sujeitos e das instituições e organizações sociais, assim por diante;

- A FEA, os fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos, filosóficos, éticos e epistemológicos da EA.

No que se refere aos diálogos interdisciplinares, com quais o campo dialoga ou estabelece relações, reconhecendo afinidades ou até mesmo oposições, lugar onde são criadas as possibilidades de avanço do conhecimento, de ampliar as visões diante de um objeto comum, entendo que mesmo considerando o campo de interesses da EA múltiplo e diverso, torna-se necessário ainda estabelecer diálogos com os outros campos.

Para dar conta de uma série de questões envolvendo o meio ambiente ou os ecossistemas costeiros, por exemplo, é preciso reconhecer os conhecimentos trazidos pela Biologia, pela Química, ou ainda pela Física, ainda que não de maneira aprofundada, ou o tema das mudanças climáticas, conhecimentos do campo da Geografia, da Oceanologia, dentre outros; os direitos humanos ou as políticas públicas de EA, são necessários entendimentos do campo do Direito.

Os diálogos interdisciplinares abrem também espaço para a inserção e a aceitação de novas teorias ou novos/as autores/as, criando caminhos ou possibilidades de modificar ou de contribuir com novos modos de ver a si mesmo e/ou aos seus objetos. Por essa razão, é fundamental movimentos que nos possibilitem saber onde estamos e onde podemos ou queremos chegar.

Se tratando da EA, já tivemos contribuições de muitos/as autores/as que não eram originários do campo, e alguns nem mesmo da educação, mas que permitiram olhar o campo a partir de suas lentes, e avançar em muitas questões, como por exemplo: Paulo Freire, com as suas reflexões sobre a libertação do oprimido e o diálogo com vistas à emancipação humana e social; Karl Marx, com suas contribuições para a análise do sistema capitalista e da luta de classes; Edgar Morin, com a questão da complexidade; Humberto Maturana, com o pensamento sistêmico; Herbert Marcuse, com suas reflexões sobre as relações de poder e o desejo de se apoderar do outro; Enrique Dussel, e a sua crítica à modernidade, juntamente com a sua filosofia da libertação; entre outros tantos.

É evidente que aqui não esgotei a totalidade do que representam as contribuições desses autores para a construção do conhecimento, nem mesmo para o campo da EA, apenas pontuei uma ou outra a título meramente exemplificativo.

Pois bem. Tais contribuições confirmam as infinitas possibilidades da EA de se relacionar com outros campos e deles receber influências e perspectivas, que permitiram avançar na sua produção de conhecimento. Conforme já mencionado, é por meio dos diálogos interdisciplinares que confirmo a possibilidade da ligação entre Martin Buber e sua Ontologia da Relação, e o campo da EA.

Dando continuidade, sobre os modos de ver, de fazer, de se comunicar, como isso se mostra na EA ou como dimensioná-los? É possível afirmar que tem um método próprio? Ou se utiliza de métodos de outros campos para ver seus objetos? E como comunica os seus resultados, qual o alcance ou o impacto da sua produção na realidade objetiva?

Em relação aos interditos, é possível traçar um paralelo com as correntes da EA, com aquilo que uma determinada visão considera como parte ou não do campo e que são legitimadas pelos/as seus/suas estudiosos/as. Uma visão conservacionista, ao adotar os comportamentos individuais por meio do desenvolvimento de uma consciência ecológica, se afasta de um potencial crítico de problematizar a realidade social e nela intervir de forma a potencializar a transformação social, diferentemente de uma visão crítica, por exemplo. Essa diferenciação pode ser equiparada aos interditos de uma corrente ou de outra, mas os mesmos também se referem ao que está fora ou que foram colocados para fora, ao afirmar aquilo que não faz parte de tal corrente da EA.

A rede humana da EA é formada por todos e todas nós, educadores e educadoras ambientais em permanente construção, que pensam e praticam o campo, e que por meio de nossas pesquisas, o modificamos em maior ou menor grau, promovendo a sua constante renovação. A nossa comunidade científica, os grupos de pesquisa do nosso próprio programa demonstram também a complexidade do campo, e é a própria rede humana, por meio dos olhares sobre si, que analisa a própria rede e os saberes inseridos, e como se compreendem.

Dito isso, é válido afirmar que as reflexões até aqui não têm a pretensão de serem respondidas como se verdade absoluta fossem, mas sim de incitar a interrogação necessária ao momento em que estamos enquanto campo disciplinar. Se considerarmos,

por exemplo, que desde o seu surgimento, a EA aponta direções para o enfrentamento da crise socioambiental, nos é possível responder que a crise que hoje enfrentamos não é a mesma que influenciou o seu surgimento, o que revela a necessidade de transformar a forma como produzimos conhecimento, ou o alcance desse conhecimento, ou ainda reforça a necessidade de avançarmos, sob o risco de não contribuir com as novas pautas que se apresentam na sociedade e, conseqüentemente, ao campo.

Outrossim, a EA, por ser um processo em construção, tem a necessidade de se pensar permanentemente, de continuar se reinventando, até mesmo para justificar a sua existência e continuidade, de buscar o quanto já avançou ou o quanto ainda permanece estagnada, de ser resistência em tempos tortuosos como esses em que vivemos, que demonstram ainda mais a necessidade de sua consolidação e inserção nos diferentes espaços. Além do mais, ao considerar o ser, o fazer e o estar no mundo, por si só, já implica nesse movimento sucessivo de transformação.

Dessa forma, dentre todos os elementos de consolidação de um campo, a proposição de diálogos interdisciplinares, por meio do pensamento de Martin Buber, se sustenta como uma possibilidade de contribuir com o campo da EA e com seus fundamentos.

Vivendo a maior parte da sua vida em um mundo imerso em guerras e transformações, Buber jamais se isentou de apresentar o seu pensamento e a sua esperança por uma vida diferente, assumindo uma concepção otimista e espiritualista acerca da existência humana, sendo considerado uma pessoa humanista e pacifista. Para Buber (apud Zuben, 2003, p.45), “o mundo não é compreensível, mas pode ser abraçado pelo abraço em cada um de seus seres”.

Assim, o próximo capítulo se dedica a apresentar o autor Martin Buber, por meio de sua vida e obra; as influências filosóficas, artísticas, políticas e religiosas; o contexto social e histórico da época, bem como o seu pensamento ontológico. Apresenta ainda, como vem sendo utilizado e abordado nas produções científicas e nas diversas áreas do conhecimento.

MARTIN BUBER: UM SER DE RELAÇÃO

*“Devo dizer mais uma vez:
não tenho ensinamentos a transmitir.
Apenas aponto algo, indico algo na realidade,
algo não visto ou escassamente avistado.
Tomo quem me ouve pela mão
e o encaminho à janela
Escancaro-a e aponto para fora.
Não tenho ensinamento algum,
mas conduzo um diálogo.”*

(Martin Buber)

Figura 6: Martin Buber



Fonte: Arte de Martin Buber⁸

⁸ Disponível em <https://fineartamerica.com/art/martin+buber>.

CAPÍTULO 4: MARTIN BUBER: UM SER DE RELAÇÃO

Quem foi Martin Buber? A pergunta que motiva a escrita e inaugura as primeiras linhas deste capítulo não é algo simples, muito menos tarefa fácil de ser respondida. Primeiro, corro o risco de não ser capaz de respondê-la, mesmo ao final deste trabalho; segundo, porque posso incorrer em certa injustiça ou juízo de valor que, por assim dizer, não seja capaz de o descrever em sua inteireza e totalidade. Todavia, ainda assim, creio que a mera tentativa, não somente contribui para justificar a minha escolha, como também é o que dá sentido à esta tese. Digo ainda, que desde que me deparei com as obras e a firmeza do seu pensamento, não me foi mais possível pensar, refletir e atuar no campo da EA, e para além dele, sem as suas contribuições e reflexões.

Ainda que Buber nos remonte a uma sociedade de época, marcada de um lado, pela efervescência da modernidade e a pela busca pelo progresso, e de outro, pelo antagonismo humano e existencial de uma sociedade destruída por circunstâncias histórico-sociais que instituíram uma lógica de exclusão e de violência, suas reflexões são capazes de nos influenciar no tempo presente e exercer sobre nós um encorajamento necessário para revisitarmos a nossa humanidade e o sentido da existência humana.

Como humana e educadora ambiental, e não coloco assim como papéis ou funções em separado, até porque não o são, ambas estão e são entrelaçadas e em permanente construção, mas como forma de demarcar o lugar que ocupo, enquanto professora de educação básica que sou, e como se constitui o meu atuar, creio ser cada vez mais necessário manter a crença no meu campo, não como o único capaz de produzir as grandes transformações que queremos, mas como parte importante e significativa na construção delas. Ainda que tudo o que vivenciamos enquanto humanidade nos tire a capacidade de acreditar e ter esperança, cabe a nós, educadores/as ambientais, buscarmos inspirações que nos possibilitem seguir em frente, acreditar, e porque não, dar um passo além, mesmo que aparentemente pequeno.

Pois bem. Voltemos a Martin Buber. Embora sua vasta produção seja pouco conhecida em nosso meio, considero que ele está ao lado dos maiores pensadores do nosso tempo, fundamentalmente, porque representa um verdadeiro vínculo de responsabilidade entre *logos* e *práxis*, tendo como fonte primordial de seu pensamento, a sua própria existência. Sua experiência de presença no mundo é a manifestação concreta de suas

reflexões. Sua Ontologia da Relação propõe um projeto de existência que nos convida a repensar sobre as nossas perspectivas sobre o sentido do ser e de sua ação no mundo.

Ao apresentar as bases para a compreensão do “*face a face com o outro*”, Buber se constitui um marco de grande contribuição para as ciências humanas, e suas obras inspiram diversas áreas do pensamento ocidental, como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a hermenêutica, a educação, e toda uma corrente contemporânea que se preocupa com o sentido da existência humana. Nomes como Gabriel Marcel⁹, Carl Rogers¹⁰, Paul Ricoeur¹¹, Paulo Freire¹², encontram-se entre aqueles que tiveram contato direto com seu pensamento e sua obra, e porque não dizer, se inspiraram em suas ideias.

Nesse sentido, este capítulo se dedica a propor um *encontro* com o pensamento de Buber, com o qual é possível se estabelecer um diálogo genuíno, pois como afirma Bartholo Jr. (2001, p. 11, grifo nosso) “falar de Buber e de sua obra já é uma falsificação, sua obra é um convite a não falar dele, mas com ele. Falar com quem nos diz que a fala mais propriamente humana é a resposta à locução de um *Tu*, no encontro *face a face com a pessoa do Outro*”.

A partir de suas peculiares vivências e dos encontros significativos que marcaram a sua existência, lembrados por ele mesmo em sua obra autobiográfica, é possível compreender como a sua história e as suas experiências exerceram influência direta em seu modo de ser e de estar no mundo, e de como se manifestava diante das questões mais

⁹ O filósofo Gabriel Marcel, ligado a uma tradição fenomenológica-existencial, que mais tarde influenciou nomes como Paul Ricoeur, Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre, Emmanuel Lévinas, dentre outros, em uma coletânea de ensaios descritivos e críticos sobre o pensamento de Martin Buber, salientou a sua importância no que se refere à consideração do *Tu*, como aspecto estrutural da situação humana fundamental, em um tempo em que a filosofia estava cada vez mais centrada em temas do “*Eswelt*” (Mundo do Isso) e sendo conduzida a desenvolvimentos tecnocráticos cada vez mais perigosos para a integridade humana, e mesmo para a sua existência física. Em seu “*Journal Métaphysique*” reconheceu, inclusive, que Buber havia ido muito mais longe que ele na elucidação desse aspecto.

¹⁰ Por meio de uma abordagem centrada na concepção do sujeito enquanto pessoa, que se constrói a partir das suas próprias vivências, o psicólogo Carl Rogers, em seu clássico diálogo com Martin Buber datado de 1957, reconhece a convergência de pensamentos de ambos os autores no processo de “*torna-se pessoa*”, assumindo a relação, como um encontro essencial, promotor do crescimento e do desenvolvimento humano.

¹¹ Embora não se encontre referências diretas de Martin Buber nos escritos de Paul Ricoeur, acredita-se que ele recebeu essa influência por meio das obras de Gabriel Marcel, a partir de uma perspectiva de relação interpessoal, no que se refere à importância do outro, que não pode ser pensado sem alteridade, sem a presença.

¹² Diante da necessidade de compreensão do mundo e de ação e de transformação, a obra de Paulo Freire se dedica às razões mais profundas da trajetória e da existência humana. Nesse sentido, diversos conceitos de Buber estão presentes ao longo de sua obra, como diálogo e dialógico, comunidade, inter-humano, visão de mundo, dentre outros, como se pode constatar em uma de suas principais obras: *Pedagogia do Oprimido*, 71ª ed., 2019, p. 227.

profundas e essenciais à vida humana e, conseqüentemente, constroem e constituem as bases do seu pensamento.

Além disso, como parte integrante desse, as suas principais obras e influências, bem como o contexto histórico-social vivido por Buber, ainda que tratado de forma breve, constituem o caminho necessário ao mergulho em sua filosofia. Assim, cabe destacar que o autor em si não se manifesta diretamente sobre as suas referências históricas e filosóficas, ou sobre a sua inclusão em um determinado contexto ou corrente de pensamento¹³. Entretanto, creio ser oportuno apresentar a atmosfera em que seu pensamento foi sendo construído e adquirindo o significado e a relevância que tem.

Ainda que atento às principais questões sociais de seu tempo, buscava uma solução para o problema existencial humano. Dessa forma, defende que, na possibilidade humana de ir ao encontro do outro e estabelecer com ele uma relação autêntica, o mundo pode vir a recuperar o seu encantamento e essa crença se revela como seu grande apelo para que os seres humanos pudessem viver com maior profundidade a sua humanidade.

Ao pautar a sua vida na necessidade de resgate humano, por meio do estabelecimento de relações verdadeiras e profundas, a responsabilidade percebida em sua obra, também se manifestou ao longo da sua existência. Buber viveu uma vida de diálogo com o mundo, de comprometimento com a realidade concreta e a experiência vivida, com a qual passamos a nos encontrar a partir de então.

4.1 Vida e Obra

Nascido em 8 de fevereiro de 1878, em Viena, na Áustria, Martin Mordecai Buber era judeu, filósofo, teólogo, professor e escritor, mas se autodenominava um “*atypischer Mensch*”¹⁴ (BUBER apud ZUBEN, 1974, p. XVIII) e considerava equivocadas todas as tentativas de classificá-lo como filósofo da linguagem, da religião ou da educação, como político ou místico, inclusive, tinha verdadeira repulsa contra a usual e excessiva

¹³ Buber afirmou em diversos momentos que recebeu o impulso decisivo do filósofo Ludwig Feuerbach, em relação ao sentido da relação *Eu-Tu* (BUBER apud ZUBEN, O problema do homem, p. 46).

¹⁴ A expressão “*atypischer Mensch*” pode ser traduzida por “pessoa atípica”. Ainda que as traduções do alemão para o português percam, um tanto, o sentido completo das palavras, de acordo com Zuben (2003), *mensch* se refere a uma pessoa densa, que escuta e que carrega a dimensão da sua inteireza, marcada pelo vínculo, na relação, com presença e encontro com o outro.

tipologia. Segundo consta em relatos de pessoas que o conheceram, e que podem ser encontrados em uma das traduções da obra “*Ich und Du*” (1923), Buber era um alguém que carregava o sentido humano em sua inteireza, alguém cuja magnanimidade e plenitude surpreendia desde o primeiro encontro.

De acordo com Zuben, a firmeza da sua personalidade ao lado do acolhimento e da abertura aos outros, da constante procura do verdadeiro, em meio a múltiplas verdades, podia ser percebida por um

Olhar profundo que parecia tocar a intimidade de seu interlocutor, e que, contudo, sabia acolher na simplicidade e na fugacidade de um diálogo. Uma presença autêntica emanava de sua pessoa, e a profundidade de seu semblante residia na presença a si mesmo. Exatamente por esta presença a si mesmo é que ele podia tornar-se presente aos outros, acolhendo-os incondicionalmente em sua alteridade (ZUBEN, 1974, p. XV-XVI).

Para Maurice Friedman, que foi pesquisador das suas obras e tradutor de várias delas para o inglês, ao conhecê-lo pessoalmente em 1951 depois de ter trocando com inúmeras correspondências, “Buber foi a pessoa mais humana que conheci. Teve conflitos como os outros, pois não era perfeito, mas, acima de tudo, procurou estabelecer genuínas relações” (Friedman apud Keely, 2010, p.96).

Filho de Elise e Carl Buber¹⁵, em suas primeiras recordações, Buber remonta ao seu quarto ano de vida, quando foi levado para Lwow (Lemberg), até então capital da província da Galícia, para morar com seus avós paternos, Adele e Salomon, em função da separação dos pais, ocorrida no ano anterior. Havia ficado sob a guarda do pai e, como toda criança, ansiava rever a mãe, mas nada perguntava a esse respeito, já que sobre ela ou sobre a separação, nada era dito na sua presença; acreditava, inclusive, que era um assunto que jamais entraria na conversa.

¹⁵ Gisele Parreira aponta, em sua obra sobre Buber, segundo Huston (2007) e as informações prestadas por Margot Cohn, diretora dos Arquivos de Martin Buber em Jerusalém, que os seus parentes próximos foram: Carl e Elise, seus pais; Salomon e Adele, seus avós paternos; Rafael, seu tio paterno; Paula Winkler, sua esposa, com quem teve dois filhos: Rafael e Eva. Sua filha Eva se casou com Ludwig Strauss e teve dois filhos: Emanuel e Micha; enviuvou-se e se casou outra vez. Rafael, seu filho, casou-se com Margarete Neumann e tiveram duas filhas: Barbara e Judith; e depois se divorciaram. As filhas ficaram com Buber e Paula. Margarete foi para o campo de concentração. Rafael se casou novamente. Do segundo casamento de seu pai, teve duas irmãs: Nelly e Irene. Do segundo casamento de sua mãe, teve três irmãos: Sônia, Lilly e Nicholas.

A casa, a qual morava com os avós, tinha um pátio interno grande, cercado por uma galeria de madeira. Certa vez, a pedido da avó, ao ficar sob os cuidados da filha de um vizinho, mesmo não lembrando de toda conversa proferida, recordava que ela lhe falara que a mãe jamais voltaria, o que não sentia nenhuma dúvida quanto à verdade da palavra dita. Mais ou menos dez anos depois, percebeu que o que lhe acontecera naquela galeria não dizia respeito apenas à sua vida, mas a de todo o ser humano: o sentido da palavra desencontro (*Vergegnung*)¹⁶.

Somente aos 34 anos se reencontrou com a mãe, juntamente com sua esposa Paula Winkler e os filhos Rafael e Eva. Desse encontro, relembra que sequer conseguia olhar em seus olhos sem ouvir de algum lugar a palavra desencontro:

Apliquei a mim mesmo o sentido da palavra [...] o fracasso de um verdadeiro encontro entre seres humanos [...]. Suponho que tudo o que experimentei, no correr da minha vida, sobre o autêntico encontro, tenha a sua primeira origem naquela hora na galeria (BUBER, 1991, p. 8).

Seus avós eram pessoas de elevada posição social para a sociedade da época, mas não gostavam muito de falar sobre a própria existência. Ainda assim, foram pessoas decisivas em sua formação, exercendo influência pessoal, intelectual e espiritual em sua vida. O avô Salomon era autodidata e um autêntico filólogo, sendo o responsável pelas primeiras edições críticas e autorizadas dos “*midraxes*”¹⁷. Era, também, latifundiário, comerciante de cereais e proprietário de minas de fosforita, na fronteira austro-russa. Pertencia à liderança da comunidade judia de Lwow e foi membro da Câmara Municipal do Comércio.

A avó amava leitura, mesmo tendo crescido em uma cidade que julgava como inconveniente a leitura para as mulheres, com exceção dos “livros edificantes”. Aos 15

¹⁶ *Vergegnung* (desencontro) é contrário a *Begegnung* (encontro). Com a tradução, perdeu-se um pouco o sentido, de um tempo que se esvai em vão, uma espera que mantém a presença do outro, mesmo na ausência.

¹⁷ A palavra *midrax* (grafada também como *midrash*) deriva da palavra hebraica (*darash*), que significa “investigar”, “pesquisar”, associada ao prefixo (*mi*), que é pronome interrogativo: “quem?”. O *midrax* é um método judaico de interpretação bíblica que consiste na releitura e recontagem de determinada narrativa, acrescentando-lhe detalhes. Nesse processo, podem chegar a diferentes conclusões, sem que isso seja visto como incoerente ou contraditório, buscando preencher lacunas, facilitando dessa maneira a compreensão do texto. Segundo o professor Gerald Bruns, da Universidade Notre Dame, o termo significa ainda “ir em busca de” e geralmente pode ser tomado como significado de dar uma explicação do que está escrito, em que a tarefa da explicação é tratar de quaisquer questões ou tópicos levantados quando a Torá é recitada ou estudada, ou aplicável à situação imediata (Fonte: <https://doi.org/10.1590/1983-6821201710224>).

anos, instalou um esconderijo para seus livros no celeiro dos pais, e quando se casou, aos 17, não perdeu o hábito da leitura concentrada. Adele criou os filhos ensinando o respeito pela palavra legítima e o significado de proferir algo verdadeiro, influência que também exerceu sobre Buber. Recorda ele que “toda vez que lhe falava, realmente lhe falava” (BUBER, 1991, p. 10).

A casa dos avós era impregnada por uma atmosfera de estudos. Entretanto, desse encontro, Buber guardava que “o amor da avó à palavra legítima atuava mais forte (...), por ser este amor tão espontâneo e tão devotado” (BUBER, 1991, p. 10).

Aos 10 anos de idade, Buber entrou na escola. Até o momento, recebia aulas particulares, especialmente de línguas, porque a avó considerava como um caminho nobre para a educação, um humanismo centrado na linguagem. Para ele, as mudanças de significado da linguagem, de uma língua à outra, a tensão entre aquilo que se dizia e o que o outro percebia, atuou profundamente e o acompanhou durante toda a sua vida.

Na escola, a maioria dos alunos eram de origem polonesa, somente uma pequena minoria era judia. As duas comunidades não sabiam quase nada uma da outra, mas prevalecia entre elas a mútua tolerância sem o mútuo entendimento. Como fato mais marcante desse período, Buber relembra que, às oito horas, quando o professor entrava na cátedra, juntamente com os alunos poloneses, faziam o sinal da cruz e pronunciavam a oração da Santíssima Trindade, enquanto os judeus ficavam em pé com os olhos baixos.

Essa norma de obediência, o fazia sentir-se objeto, forçado a uma cerimônia que não podia ou queria participar, e mesmo que, nunca tendo sido forçado a se converter, é dessa época que formou sua convicção contrária a qualquer missão cristã entre os judeus e igualmente, entre judeus e os não-judeus.

Desde os 9 anos de idade, Buber passava o verão na propriedade do pai. Aos 14, foi morar com ele e a madrasta em sua casa na cidade. Seu pai não era um homem de letras ou considerado intelectual aos padrões da época. Ao longo dos anos, dedicou-se à agricultura, trabalhando com vários adubos para aumentar a produtividade do solo.

Carl tinha um modo peculiar de tratar a natureza, que poderia ser percebido na sua relação com os cavalos e como cumprimentava a cada um deles de forma pessoal, e até mesmo as plantações, como define Buber, “tratava-se do verdadeiro contato humano com a natureza, um contato ativo e responsável” (BUBER, 1991, p. 14).

Foi com o pai que Buber aprendeu o verdadeiro contato, com zelo e responsabilidade social, pela forma como esse participava da vida de todas as pessoas que dele dependiam, os criados da fazenda, os pequenos agricultores, o caseiro, de como cuidava da educação de cada criança e de todas as pessoas, das suas doenças e do seu envelhecimento. Na sua percepção, o pai era um homem imerso nas relações diretas, para quem o simples acontecimento das relações, a existências das pessoas, era o que verdadeiramente importava.

Sobre o pai, ainda acrescenta:

Uma coisa ainda deve ser mencionada. Meu pai era um narrador por natureza. Sempre, durante a conversa e conforme esta o conduzia, ele contava sobre pessoas que ele havia conhecido. Aquilo que ele narrava delas era sempre o simples acontecimento sem qualquer ação colateral, nada mais que a existência de criaturas humanas e aquilo que sucede entre elas (BUBER, 1991, p. 14).

Durante as férias, na quinta dos avós, Buber costumava entrar no estábulo para acariciar o seu cavalo favorito, um largo cavalo tordilho. Para ele, não era um divertimento passageiro, mas um acontecimento profundo, que mais tarde definiu como “a extraordinária alteridade do outro” (BUBER, 1991, p. 19).

Enquanto o acariciava, relembra de sentir a vida palpitante em suas mãos, o elemento vital, “verdadeiramente o próprio outro, e que me deixava aproximar-me, que confiava em mim” (BUBER, 1991, p. 19), ao mesmo tempo em que permitia que se aproximasse mais ainda de si mesmo.

A sua relação próxima com a natureza ainda é mencionada em sua biografia, especialmente por meio do seu encontro com uma árvore, um tronco de freixo, localizado à beira de um prado, em um dia que se findava. Ao pressionar o seu bastão, disposto a oferecer uma vinculação, sentiu duplamente o seu contato com o ser, onde segurava o bastão e onde o bastão tocava na casca, encontrando a árvore, encontrou a si próprio.

Naquela época isso me parecia diálogo. Pois a fala dos homens é como aquele bastão, sempre que é autêntica, e isto quer dizer: palavra realmente dirigida. Aqui, onde eu estou, onde os gânglios e instrumentos de linguagem me ajudam a estruturar e enviar a palavra, aqui ‘refiro-me’ ao homem, a quem a envio, eu tendo para ele, a este homem insubstituível. Mas também onde ele está, algo foi delegado por mim, algo que de modo algum é substancial como aquele ‘estar-comigo’, mas pura vibração impalpável. Isto se encontra junto a ele, o homem

referido por mim, e toma parte na recepção de minha palavra. Eu o abarco, abarco a quem eu me dirijo (BUBER, 1991, p. 38).

Mais adiante, ainda em seus fragmentos autobiográficos, Buber narra o seu reencontro com o reverendo Hechler, a quem havia conhecido em um vagão de trem em meados de 1899, mais precisamente em maio de 1914, quando morava no subúrbio de Berlim com sua família. Após os cumprimentos iniciais, teve conhecimento que naquele ano iria estourar a Guerra Mundial, o que somente compreendeu sua dimensão algum tempo mais tarde, como algo que devoraria a história e, com ela, a humanidade.

Do encontro com o reverendo, ao acompanhá-lo até a estação, viu-se diante de uma reflexão, a partir de um questionamento sobre sua crença em Deus, ao que ponderou:

De repente ela me surgiu no espírito, lá onde a linguagem sempre se estrutura, surgiu sem ter sido composta por mim, palavra por palavra pronunciada. Quando crer em Deus, assim soava a resposta, significa poder falar dele na terceira pessoa, eu não creio em Deus. E continuando depois de algum tempo: “O Deus que dá a conhecer previamente a Daniel esta hora da história da humanidade, esta hora antes da ‘guerra mundial’, de modo que este possa determinar o lugar dela na marcha dos tempos, não é o meu Deus nem é o Deus. O Deus ao qual Daniel ora em sua dor é o meu Deus, o Deus de todos” (BUBER, 1991, p. 41).

Sobre isso, muito embora as obras de Buber sustentem uma evolução contemporânea da reflexão teológica, na mocidade, não era muito religioso. Para ele, a experiência religiosa era uma experiência de alteridade que não intervinha no contexto da vida, mas que podia começar com a contemplação de algo familiar ou de algum objeto, por exemplo, e após, tornava-se secreto e inquietante. Podia despedaçar o tempo, a sólida construção do mundo, sem substância que não se conhecia mais.

Por essa razão, relembra de certa vez em que recebeu a visita de um jovem desconhecido que buscava, justamente, uma resposta para o seu desespero. Embora tenha dialogado com ele, não o encontrou realmente. Pouco tempo depois, soube que havia se suicidado no início da Primeira Guerra Mundial. Esse evento permitiu reafirmar suas convicções sobre quando nos dirigimos a uma pessoa e buscamos nela uma presença que nos diga que o sentido ainda existe, e abandonar aquele religioso, que nada mais é que exceção, retirada, saída, êxtase.

Eu não possuo nada além do cotidiano, do qual eu nunca sou retirado. O mistério não se abre mais, ele se subtraiu ou fixou domicílio aqui, onde tudo acontece como aconteceu. Eu não conheço mais nenhuma plenitude além daquela de cada hora mortal, de exigência e responsabilidade. Longe de estar à altura dela, eu sei, porém, que sou solicitado pela exigência e posso responder a responsabilidade, e sei quem fala e quem exige resposta. Muito mais eu não sei. Se isto é religião, então ela é simplesmente tudo, o simples todo vivido na sua possibilidade do diálogo (BUBER, 1991, p. 43).

Para Buber, a fé não era como um sentimento na alma humana, mas uma entrada na realidade inteira, sem desconto e abreviação, o que por si já contradizia a maneira habitual de pensar. Defendia que, para a realização das coisas de Deus no mundo, era imprescindível que o ser humano respondesse ao seu chamado e assumisse a sua responsabilidade, a sua convocação para agir nesse mundo. Tal concepção revela o caráter essencialmente dialógico da relação com Deus, em que o diálogo e a reciprocidade se tornam possíveis na contemporaneidade e a concepção de religião atrelada à ideia de religião (re-ligar), no sentido de que o todo vivido é em si uma possibilidade de diálogo.

Ainda, quando viajou a uma cidade universitária para falar sobre profecia, hospedou-se com um ancião que já conhecia e que ele descrevera como alguém que não desaprendeu o que significa começar. Para Buber, o companheiro representava o espírito de quem quer entrar na vida, “e não prescreve à vida onde ela deve deixá-lo entrar” (BUBER, 1991, p. 48). Na ocasião, compartilhando o prefácio de um dos seus livros, viu-se diante de mais um diálogo sobre Deus.

“Como consegue o senhor falar ‘Deus’ tantas vezes? Como pode esperar que seus leitores entendam a palavra no sentido no qual o senhor acha ter entendido? Aquilo a que o senhor se refere como ela eleva-se, entretanto, acima de toda apreensão e compreensão humanas, e é precisamente a este ser tão elevado que o senhor se refere; porém, no momento em que o senhor profere essa palavra, o senhor a lança à apreensão humana. Que palavra da linguagem humana foi usada com tanto abuso, tão manchada, tão profanada como esta? Todo o sangue inocente que foi derramado por ela roubou-lhe o brilho. Toda injustiça que, para ser congruente, ela teve que sofrer, sujou o seu caráter. Quando eu ouço nomear o supremo ‘Deus’, parece por vezes uma blasfêmia.” Sim, disse eu aproximadamente, é a mais carregada de todas as palavras humanas. Nenhuma foi tão manchada, tão dilacerada. Justamente por isso eu não posso renunciar a ela. Como é bem-vinda a sugestão de alguns que sugerem calar por algum tempo sobre ‘as coisas últimas’, para que as palavras que sofreram abuso sejam redimidas! Mas assim elas não são redimidas. Nós não podemos limpar a palavra ‘Deus’, e nós não podemos torná-la inteira; porém, nós podemos, manchada e dilacerada como está, levantá-la do chão sobre uma hora de grande preocupação (BUBER, 1991, p. 48-50).

Para Buber, o que verdadeiramente importava era o ser humano. Suas memórias compartilham sobre simples contatos humanos e nos apontam como experimentava a relação consigo mesmo, com o outro, com o mundo, e como isso o moveu, formou e transformou ao longo da vida.

Quando eu encontrar um homem, eu não estou preocupado com suas opiniões. Estou preocupado com o homem. [...] Eu acho que nenhum ser humano pode dar mais do que isto: tornar a vida possível para os outros, mesmo que apenas por um momento. (BUBER apud KEELY, 2010, p.71).

Costumava dizer que, se em sua mocidade tivessem perguntado se ele preferiria lidar com humanos ou com livros, certamente responderia a favor dos primeiros, mas com o passar do tempo isso se modificou. Seu profundo compromisso em direcionar a humanidade para a realização da sua existência era evidente.

Como declarou:

Há uma prova infalível. Imagina-te em uma situação de origem, onde estivesses sozinho, totalmente sozinho na terra, e onde poderias receber um dos dois, livros ou homens. Talvez eu ouça alguém exaltar a sua solidão, porém isto ele só consegue porque justamente há homens no mundo, embora distantes espacialmente. Eu não sabia nada de livros quando me evadia do colo de minha mãe, *e eu quero morrer sem livros, com uma mão humana na minha*. Agora, é verdade, eu fecho por vezes a porta de meu quarto e entrego-me à leitura de um livro, porém apenas porque posso abrir a porta novamente, *e um homem levanta os olhos em minha direção* (BUBER, 1991, p. 64, grifo nosso).

Aos 87 anos, no dia 13 de junho de 1965, Buber morreu, em Talbiya, Jerusalém. Em seu túmulo pode ser lido o versículo 23 do Salmo 73: “Permaneço sempre contigo”. Sobre a morte, escreveu:

Não sabemos nada da morte. Nada além do fato de que morremos. Mas que significa morrer? Não o sabemos. Convém, portanto que aceitemos como o fim de tudo que podemos imaginar (...) A verdadeira crença diz: não sei nada da morte, mas sei que Deus é eternidade, e sei também que ele é meu Deus. Saber se o que conhecemos como tempo continua para além da nossa morte perde toda importância ao lado desse saber que temos de pertencer a Deus, que não é ‘imortal’ mas eterno (BUBER, 1927 apud BARTHOLO JR., 2001, p. 114).

Cabe destacar ainda que há outras passagens de sua biografia que serão devidamente mencionadas no decorrer desta tese. No que se refere ao conjunto de sua obra, além de revelarem um profundo compromisso com a vida, que é realizada e confirmada na concretude do dia a dia, sua vasta produção é composta por um número significativo de livros, ensaios, escritos e discursos. Dentre eles, merece destaque a obra “*Ich und Du*” (1923) – “Eu e Tu”, que apresenta de modo mais completo a sua grande contribuição para as ciências humanas, e é uma das principais referências deste trabalho.

Inicialmente, a escrita da obra foi pensada como um primeiro tomo de cinco volumes. Em seguida, Buber desistiu do projeto e manteve apenas como um único volume, o qual é subdividido em Palavra (Primeira Parte), História (Segunda Parte) e Deus (Terceira Parte), representando muito mais que do que convicções sistematizadas, e sim uma reflexão sobre a existência humana.

A primeira apresenta o sentido da palavra como sendo dialógica, em que a categoria primordial da dialogicidade é o “entre”, pela intencionalidade que a anima (as palavras-princípio “*Eu-Tu*” e “*Eu-Isso*”). A segunda, discorre sobre a história do indivíduo e do gênero humano, e revela a sua preocupação com a humanidade, que vinha manifestando um crescimento abundante do mundo do *Isso*, o que implica na ampliação das diferenças sociais e técnicas. A terceira trata de Deus, o *Tu Eterno*, que pode ser buscado sob diversos nomes, mas que revela sempre a busca pelo *Tu*.

Em outubro de 1957, em virtude dos inúmeros leitores que buscavam entender o sentido de suas passagens, Buber escreve o *Post-Scriptum* da obra, no intuito de esclarecer o sentido central daquilo que era de mais essencial acerca da relação com os humanos e com Deus. Para Zuben (2001, p. XLI) “Eu e Tu não é simplesmente uma descrição fenomenológica das atitudes do homem no mundo ou simplesmente uma fenomenologia da palavra, mas é também e sobretudo, uma ontologia da relação”.

Para além de entender a atualidade que “*Ich und Du*” representa, é possível evidenciá-la como fundamento das suas obras posteriores, que se tornaram manifestações existenciais do diálogo *Eu-Tu*. Outro aspecto importante, é que, para a sua melhor compreensão, é necessário considerar toda a aproximação com a mística em geral, como Budismo, Taoísmo, Judaísmo e Hassidismo. Vale dizer ainda, que os temas abordados no texto, mesmo depois de tanto tempo, ainda são capazes de provocar profunda reflexão.

Com significativa importância no estudo sobre o pensamento de Buber, destaco as obras: *“Encontro: Fragmentos Autobiográficos”* (1960), em que narra, por meio de fragmentos autobiográficos, os encontros que marcaram a sua existência, bem como o rigor de seu pensamento; *“Do diálogo ao dialógico”* (2009), ano de sua publicação no Brasil, em que apresenta três tipos de diálogo: o autêntico (relação Eu-Tu), marcado pela reciprocidade, pela presença, pela aceitação, pela imediatez e pela responsabilidade; o técnico, que tem a função de comunicar algo, de entrar em contato com alguém, de aprender, de ensinar, de convencer, de influenciar; e o monólogo, disfarçado de diálogo, quando há a desconsideração do outro, a banalização, desconsiderando qualquer comprometimento.

Ainda, a obra *“Sobre comunidade”* (1987), que apresenta uma coletânea de textos e representa a verdadeira síntese do seu pensamento social e político; e a entrevista realizada por Maurice Friedman, intitulada *“Dialogue: diálogo entre Carl Rogers e Martin Buber”* (1957), que foi originalmente publicada em *“Carl Rogers: Dialogues”*, Edited by Howard Kirschenbaum & Valerie Land Henderson, Houghton Mifflin Company, Boston, 1989 (p. 41-63).

Outras obras do autor podem ser encontradas com os seguintes títulos: *“Ensaaios sobre o judaísmo”* (1909); *“Daniel. Gespräche von der Verwirklichung”* (1913) – “Daniel. Diálogos sobre a Realização”, que marca sua fase existencialista; *“Que é o homem?”* (1943); *“Moisés”* (1946); *“Entre homem e homem”* (1947); *“O Eclipse de Deus: considerações sobre a relação entre religião e filosofia”* (1953); *“O caminho do homem: segundo o ensinamento hassídico”* (2011); *“O socialismo utópico”* (1971); *“Netivot beutopia”* (1947); *“Königtum Gottes”* (1932) – “O Reino de Deus”; *“Die Frage an den Einzelnen”* (1936) – A questão colocada ao Único, que apresenta uma perspectiva filosófica de combate ao totalitarismo; *Ensaaios, como “Informes sobre duas conversações”* (1932); *“O amor a Deus e a ideia de Divindade”* (1943); *“Religião e Filosofia”* (1929).

No âmbito do Hassidismo, destacam-se as obras *“Die Legende des Baalschem”* (1908) – “A lenda do Baal Shem”, um livro de literatura recheado de metáforas e sugestões, que reconta as histórias do carismático fundador do hassidismo, o último movimento místico religioso do judaísmo que antecedeu a Ilustração Judaica, a Hascalá; *“Die Erzählungen der Chassidim”* (1907) – “Histórias do Rabi”; *“Die Geschichten des Rabbi Nachman”* (1906) – “Histórias do Rabi Nachman”, em que conta lendas criadas

por pessoas entusiasmadas, que acreditaram na ocorrência dos fatos narrados; e *“Meu caminho para o Hassidismo”*.

Já no âmbito da antropologia filosófica, da educação e da exegese, como *“Distância originária e relação”*; *“O que é comum a todos”*; *“A palavra que deve ser proferida”*; *“Culpa e sentimento de culpa”*; *“A cura através do encontro”*; *“Sobre a educação”*; *“Sobre a formação do caráter”*; *“Discursos sobre a Educação”*; *“A Fé dos Profetas”*; *“Dois tipos de fé”*; *“Revelação e fé”*; *“Diálogo”* (1930); *“A questão do indivíduo”* (1936); *“Sobre a função educadora”* (1926); *“Conferências sobre a educação”* (1962); *“O problema do homem”* (1943).

Creio ser oportuno considerar que não é pretensão deste trabalho delimitar a totalidade da extensa produção do autor, até porque algumas delas têm um caráter teológico e fazem parte da renovação do Judaísmo, tema de suma importância para seus praticantes, mas que não compõe um dos objetivos deste trabalho. Outrossim, a pesquisa não conseguiu acessar a totalidade de suas obras e confirmar o ano original de publicação. Podem, inclusive, haver outras publicações do autor que não estão contempladas no rol de obras exposto anteriormente.

Assim sendo, além da sua biografia, que é fonte primeira do seu pensamento e obra, outras influências podem ser percebidas quando se aprofunda no estudo do seu pensamento. Dentre elas, destacam-se as influências filosóficas, artísticas e políticas do seu estar no mundo, em diferentes épocas de sua vida e em diferentes lugares, e o seu retorno ao Hassidismo, como pode ser confirmado nas seções que seguem.

4.2 As Influências Filosóficas, Artísticas e Políticas

Ao passo que se entrecruzam com sua experiência vivida e também rememoram trechos autobiográficos, as influências filosóficas, artísticas e políticas, organizadas nesta seção, referem-se ao contato de Buber com diferentes interlocutores, em diferentes épocas e em diferentes lugares, e que contribuíram para a consolidação do seu pensamento.

Buber estudou no Ginásio Franz Josef, o educandário polonês de Lwow, onde aprendeu o idioma e a sua literatura, e também, sobre Ilustração Europeia. Desde essa época, já era leitor dos clássicos de Platão. Aos 15 anos, teve seus primeiros contatos com

a filosofia de Immanuel Kant, e aos 17, com a de Friedrich Nietzsche, por meio das obras “*Prolegômenos a toda metafísica futura*” e “*Assim falava Zaratustra*”, respectivamente. Ambos foram instauradores de rupturas de um processo de continuidade na sua formação.

Em um tempo em que tinha a necessidade de imaginar o limite do espaço e do tempo, a leitura de Kant atuou de forma resolutiva e assistencial, despertando as inquietações do filosofar, razão pela qual expõe:

Naquele tempo acometeu-me uma incompreensível necessidade: eu tinha sempre que tentar imaginar o limite do espaço ou o ilimitado, um tempo com princípio e fim ou um tempo sem princípio e fim, e ambos eram do mesmo modo impossíveis, do mesmo modo sem esperança, e, apesar disso, parecia-me apenas aberta a alternativa entre um ou outro absurdo (BUBER, 1991, p. 21).

Desse encontro, aprendeu que o espaço e o tempo não eram qualidades reais das coisas em si mesmas e sim condições da nossa sensibilidade, meras formas da nossa intuição sensível, recebendo a liberdade filosófica de não mais questionar sobre ou tentar solucionar a questão de sua finitude. Buber herdou de Kant o entendimento de que o ser humano deve ser considerado como fim e não como meio, pois no encontro em que sua totalidade está presente e existe total reciprocidade, é um dos modos *Eu-Tu*.

Já Nietzsche, não atuou apenas subversivamente, mas também de forma a alcançar o caminho de uma certeza do real. Ainda que declarasse que sua obra era um presente para a humanidade, a ruptura teve efeito de terremoto, sendo difícil para Buber se libertar. Nietzsche colocou no lugar dos mistérios sobre o tempo, o seu eterno retorno, em virtude do qual a realidade do mundo não se mostra mais absurda e inquietante, porque é eternidade.

Aos 18 anos, inaugurando suas experiências universitárias, matriculou-se no curso de Filosofia e História da Arte em Viena, abrindo-se a uma pluralidade de influências, já que estava imerso em um ambiente cultural impregnado de *romantismo*¹⁸, que contribuiu para incentivar seu interesse pela literatura, pela arte, pelo teatro e pela filosofia.

¹⁸ Entre o final do século XIX até o início dos anos 30, a Europa vivenciou um novo surto de romantismo, corrente que se manifestou tanto no domínio da arte e da literatura, quanto no pensamento econômico, sociológico e político, entrelaçando a utopia revolucionária futurista e a restauração, como pano de fundo ético-cultural da dinamização da afinidade eletiva, entre o messianismo judaico e o socialismo utópico (BARTHOLO JR., 2001).

Segundo relata:

quando morei na casa de meus avós, estive firme nas raízes, ainda que muitas questões perguntas e dúvidas pudessem vir até mim. Mas logo, quando saí dessa casa, fui como que tragado pelo redemoinho da época. Até meus vinte anos, e em menor medida ainda depois, meu espírito estava em permanente e múltiplo movimento, impulsionado pelas mais diversas e variadas influências, tomando sempre novas formas, numa troca de tensões e soluções (BUBER, 1918 apud BARTHOLO JR., 2001, p. 24).

Assim, nesse meio de intensas formas de criação e de expressão, o que mais fascinava Buber era a livre troca de perguntas e respostas, o que demonstrava explicitamente que o lugar onde o espírito habita, o lugar da relação, do diálogo, do encontro, era o “*entre*”.

No que se refere ao seu contato com o teatro e a arte, o primeiro influenciou suas reflexões sobre a palavra humana “‘corretamente’ dita, que (...) acolhia verdadeiramente em mim” (Buber, 1991, p. 26). Nos semestres de inverno de 1897 a 1899, quando estudou em Leipzig, encontrou a segunda por meio da música, em especial, a de Bach, o que modificou sua vida e seu pensamento, ao que se dizia “totalmente incapaz de narrar (...) coisas tão grandes e misteriosas” (Buber, 1991, p. 27). “Devagar, tímida e persistentemente, cresceu o conhecimento da realidade da existência humana e da frágil possibilidade de fazer justiça a ela. Bach ajudou-me” (Buber, 1991, p. 28).

Outra influência advém do *Sionismo*¹⁹, quando em 1898, ingressou no movimento. Buber participou de congressos e de atividades de sua organização, defendendo uma concepção mais ampla, um meio de ampliar o nível social das massas judaicas, pois acreditava que deveria ser manifesto para além de um lugar geográfico, configurando-se em uma construção para toda a humanidade.

Seu fundador, Theodor Herzl foi outra grande influência de Buber. Conhecido como o grande nome do moderno nacionalismo judeu, objetivava uma república aristocrática. Em sua obra “*O Estado Judeu*”, de 1896, apresentou um programa com o qual poderia ser resolvida a questão dos judeus: uma série de considerações para a

¹⁹ O Sionismo foi um movimento que impulsionou a criação de um Estado independente para os judeus, no território palestino. Com a realização do Primeiro Congresso, em 1897, os sionistas marcaram seu nome na história. Com aspirações nacionalistas, pregavam que, na Bíblia, existia uma área chamada Canaã, que seria o território de Israel. O nome mais importante entre o grupo foi Theodor Herzl, judeu de origem húngara que fundou o movimento.

realização do seu projeto de Estado-Nação, referentes à jornada de trabalho, organização produtiva, meios de comercialização, organização da migração, forma de governo, bandeira, exército profissional, diplomacia e idioma. A obra ganhou diversos adeptos, entre eles, Max Nordau, que passou a divulgar suas ideias e difundir seus conceitos pela Europa.

Após a publicação, dedicou-se à militância sionista e, por sua indicação, Buber foi editor cultural do jornal *Die Welt*, órgão oficial do sionismo. O sionismo resgata em Buber a atmosfera da casa dos avós. Porém, seu interesse cultural-espiritual no movimento, entrou em oposição com o interesse exclusivamente político-estatal de Herzl.

Para Buber, Herzl

posicionava-se verdadeiramente em relação a objeto e pessoa, e isso manifestou-se de modo suficientemente claro (...) e assim acontece talvez com a maioria dos homens historicamente ativos. Sua intuição fundamental era, certamente, a de que há pouco sentido em discutir princípios e métodos, pois, afinal, eles não importavam, e sim a pessoa que está incumbida de sua realização e aplicação, em outras palavras: que se serve deles, que serve por meio deles – serve a quem? Precisamente ao objeto que está inseparavelmente associado à pessoa? (BUBER, 1991, p. 31-32).

Em 1899, quando foi para a Universidade de Zurique, realizar os mais variados estudos, Buber conhece sua futura esposa, Paula Winkler, uma escritora de Munich, sionista e não-judia. Alguns estudiosos de Buber acreditam que Paula, além de o ter orientado dentro do ambiente literário da virada do século XIX, tenha influenciado diretamente na obra *“Ich und Du”*, na possibilidade de superação do desencontro, na fundamental realidade da vida dialógica, na confirmação e na inclusão do outro.

Nesse ano, conhece também Gustav Landauer, dirigente do círculo neo-romântico *Neue Gemeinschaft*. Teórico anarquista, escritor e pacifista, exerceu influência significativa sobre a filosofia política de Buber, e sua morte em 1919, após seu envolvimento em combates de rua que acompanharam o fim da Primeira Guerra Mundial em território alemão, causou-lhe profundas marcas. De Landauer, Buber recebeu suas concepções sobre comunidade e estudo da mística, e seu método de coleta e compilação dos contos hassídicos.

Em 1901, Buber entrou na Universidade de Berlim, sendo aluno do filósofo Wilhelm Dilthey e do sociólogo Georg Simmel. Em Leipzig e Zurich, dedicou-se ao

estudo da psiquiatria e da sociologia e, em 1904, obteve o título de Doutor em Filosofia, com a tese “Contribuições para a história do problema da individuação”. Ao mesmo tempo em que concluiu a sua tese, também desenvolveu todo um trabalho de organização sistemática e escrita das histórias de ensinamento da tradição oral das comunidades hassídicas.

Entre os anos de 1916 a 1924, Buber foi editor do periódico *Der Jude*, momento em que se encontrou com o teólogo Franz Rosenzweig, que havia conhecido em 1914, e que foi seu parceiro em diversos projetos literários e educativos, sendo o principal, a tradução da *Torá* para o alemão. A seu convite, Buber aceitou participar do corpo de professores da Lehrhaus, dedicada especialmente à educação de adultos.

Em 1923, foi nomeado professor de História da Religião e Ética Judaica na Universidade de Frankfurt, escreveu “*Ich und Du* (Eu e Tu)” e, em 1925, iniciou a tradução da Bíblia Hebraica para o alemão. Em 1930, tornou-se professor honorário de Ética e Religião, sendo destituído logo depois da ascensão de Adolf Hitler ao poder, em 1933, quando abandonou as atividades na universidade e foi morar em Heppenheim até o ano de 1938.

No ano de 1935, foi excluído da *Reichsschrifttumskammer* (Câmara de Cultura do Reich). Em seguida, Buber criou o Gabinete Central para a Educação de Adultos Judeus, que se tornou muito importante quando o governo alemão proibiu os judeus de frequentarem o ensino público.

Buber deixou a Alemanha em 1938 e se estabeleceu em Jerusalém, ingressando na Universidade Hebraica para lecionar Antropologia e Sociologia, até 1951. Nesse período, tornou-se próximo de alguns intelectuais sionistas, como o filósofo Felix Weltsch, o escritor Max Brod e os políticos Chaim Weizmann e Hugo Bergman, pessoas que conhecera ainda na Europa, nas cidades de Praga, Berlim e Viena, e com quem manteve contato até 1960.

Outros encontros também foram significativos na vida de Buber: com o teórico socialista, político e escritor Ferdinand Lassalle e com o filósofo humanista Ludwig Feuerbach. O que mais admirava em Lassalle, quando se ocupou especialmente com seus discursos, escritos e biografia, era a sua paixão espiritual e a disposição para a existência, tanto na vida social como pessoal, a sua busca pelo conhecimento da realidade da existência humana.

Reconhecidas vezes, Buber declarou que recebeu a inspiração necessária para a filosofia do diálogo de Feuerbach, que já defendia que o ser humano não deveria ser visto enquanto indivíduo, mas como relação. Buber então retoma o seu entendimento, dirigindo o seu interesse para a relação entre os seres humanos, e vai além, criticando seu método postulativo e a substituição da relação com Deus.

Para além das influências até aqui expostas, há ainda a influência mística, mais particularmente a mística hassídica. Ainda que não seja apresentada de forma aprofundada, essa corrente exerceu importante influência na vida e na obra de Buber.

4.3 O Hassidismo

Conforme consta em sua biografia, foi por meio do Hassidismo que Buber retornou ao Judaísmo. Desde o tempo em que morava com os avós, já havia se encontrado com as tradições das comunidades judaicas mais afastadas, mas foi em Zadgira, província de Bukovina, local onde seu pai tinha algumas propriedades, que teve seu primeiro encontro com as histórias hassídicas. O Hassidismo não apenas contribuiu para suas elaborações sobre o ser humano e o seu *estar-no-mundo*, mas também inspirou sua postura mística e política.

O Hassidismo²⁰ é uma corrente mística surgida nos meados do século XVIII na Polônia e na Ucrânia, inspirada na *Cabala* ou *Kabbalah* (ou ainda *Cabaláh*) e no poder narrativo da saga, que se confluíram em uma corrente única. Seus ensinamentos eram transmitidos por meio de lendas que convocavam a humanidade a cumprir a sua vocação e orientavam seus seguidores a seguir uma vida de fervor e de alegria entusiástica.

Fundamentado no *panenteísmo*, acredita que Deus é a existência de fato, a essência de tudo que há. Dessa maneira, comunica-se com a humanidade por meio dos acontecimentos do dia a dia e dos outros seres que “*Ele*” coloca em cada vida, cabendo

²⁰ O Hassidismo (ou ainda Chassidismo) é um movimento surgido no interior do judaísmo ortodoxo que buscava promover a espiritualidade, por meio da popularização e da internalização do misticismo judaico, como um aspecto fundamental da fé judaica. Seu fundador, o rabino Israel Ben Eliezer, mais conhecido como Baal Shem Tov, ressaltava a devoção e a relação de amor com Deus em detrimento do estudo e do ritual rigidamente formal.

ao ser humano, como resposta, a forma em que se coloca em relação a sua cotidianidade e diante daqueles que dela fazem parte.

Nesse sentido, o Hassidismo promoveu uma reestruturação na sociedade judaica, contribuindo para o senso de comunidade, com base em uma vivência mística na vida cotidiana. Ao afirmar o caráter da infinitude humana como princípio fundamental, visão não aceita pelo Judaísmo Ortodoxo, apresenta um novo sentido à compreensão humana de si mesmo e, conseqüentemente, às relações que são estabelecidas, afastando a possibilidade de reduzir o outro à condição de objeto, de experiência, de coisa.

De acordo com Zuben:

O Hassidismo não admite divisão entre ética e religião. Não há distinção entre a relação direta com Deus e a relação com o companheiro. Ademais, a ética não se limita a uma ação ou a uma regra determinada. No Hassidismo, a Kabbalah se tornou ethos, afirma Buber; este movimento não reteve da Kabbalah senão o necessário para a fundamentação teológica de uma vida inspirada na responsabilidade de cada indivíduo pela parte do mundo que lhe foi confiada (ZUBEN, 2001, p. XXXVI).

A infinitude, enquanto dimensão essencial e existencial do ser humano e de Deus, contribuiu para que Buber construísse a ideia do *Tu* como ser infinito, que não pode ser conhecido inteiramente, assim como o *Eu*. Significa encontrar a perplexidade do eternamente desconhecido, a aceitação e o reconhecimento da alteridade. Na medida em que o ser humano é marcado pela finitude e pela infinitude, abrem-se as possibilidades de compreensão do ser, considerando o que verdadeiramente se é.

Além disso, as principais virtudes que sustentam uma vida hassídica (a inter-relação, a reciprocidade, o diálogo, o espírito de comunidade, o amor como elemento fundamental, a alegria entusiástica, o novo sentido do mundo e das relações no e com o mundo), marcaram a vida e o pensamento de Buber, e podem ser percebidas em sua obra. Para Zuben (2003, p. 84), “o Hassidismo representou para as reflexões do autor, o marco, o farol, no qual encontrou o convite, decisivo e provocador, de uma tomada de consciência da tarefa e do sentido da existência humana no mundo”.

Ao afastar-se do misticismo tradicional por negar ao *Eu* a realidade que lhe é essencial na relação, e vivendo uma profunda carência de fundamento de sua própria

existência, Buber herda do Hassidismo a responsabilidade de cada ser pela parte do mundo que lhe foi confiada.

4.4 O Contexto Histórico-Social da Época: Breves Considerações

Para a melhor compreensão do pensamento de Buber, além dos aspectos que já foram expostos até o momento, creio que há outro que ainda merece atenção e diz respeito ao contexto histórico da época vivida por ele e à atmosfera social em que foi sendo consolidado o seu pensamento, ainda que não apresentados de maneira aprofundada.

Além das rupturas pessoais, Buber viveu rupturas sociais intensas. Do seu nascimento, até o ano de 1938, viveu o período alemão. De 1938 até a data de sua morte, viveu o período israelense. Isso implica localizá-lo em uma sociedade capitalista, moderna e industrializada, em que a promessa de progresso trazia a ideia de libertação, e a busca pela posse era considerada princípio de autorrealização. Uma época marcada pela intolerância, pela violência, pela insegurança, pelo contexto das guerras e tensões do pós-guerra e pelo horror nazista.

Aqui cabe um parêntese. Enquanto modelo econômico, político e cultural, o estabelecimento do capitalismo foi fundamentado na degradação humana e social, em decorrência das demandas da nova ordem social: produção, mercadoria e capital; homem, máquina e garantia de subsistência. Ao eliminar as antigas formas comunitárias de vida, o sistema reduziu os laços humanos às noções de poder, passando a conceber a humanidade mediante à dominação de um ser sobre o outro, despersonificando e objetificando o ser.

Dessa forma, o ser humano tornou-se algo passível de ser coisificado, manipulado, explorado, e, conseqüentemente, desumanizado. Soma-se, ainda, a desvalorização dos vínculos entre todos os seres, que resultou em um esvaziamento das relações e em um profundo distanciamento enquanto humanidade. Com efeito, a consolidação do capitalismo não pôde ser forjada, senão pela imposição de “novos indivíduos” e da concepção de uma nova sociedade. Isso significou a imposição de limites sobre tudo aquilo que ligava os seres uns aos outros.

Além disso, as crescentes inovações tecnológicas e o privilégio dado pela modernidade ao domínio da técnica e da racionalidade excessiva, possibilitaram que os seres humanos fossem ultrapassados pela sua atividade produtiva²¹, perdendo o valor enquanto ser e a sua subjetividade. De acordo com Buber:

de início no plano da técnica: as máquinas que o homem inventou para servi-lo subjugaram-no. O homem é, antes, controlado e dominado por elas. O mesmo ocorre no plano econômico, no qual a produção e a valorização das mercadorias escapam ao controle do homem. Tal situação atinge um ponto crítico na perspectiva política, pois vemos o homem gerar demônios que não pode dominar. (BUBER, 1971 apud ZUBEN, 2003, p. 206).

A modernidade foi tomada por uma crise que abalou o seu discurso. Os ideais libertários, que resultariam em seres humanos racionais, livres e autônomos, foram restritos somente à esfera do discurso, visto que na realidade não se efetivaram conforme previsto. Segundo Buber, o que houve foi uma deterioração das comunidades antigas, representadas pela família, pelo companheirismo, pela comuna aldeã, e essa decomposição “foi o preço pago para a libertação política do homem na Revolução Francesa, e para o nascimento da sociedade burguesa” (BUBER, 2008, p. 130).

Em relação a isso, Parreira acrescenta que:

notamos o quanto a sociedade arrancou dos homens suas possibilidades de contato entre si, na medida em que lhes impôs condições básicas para que eles pudessem (sobre) viver. Aspectos como atividade, tempo e produtividade ocuparam o espaço que antes era destinado às interações sociais, econômicas e afetivas típicas do cotidiano das pessoas. O trabalho dividido e conjugado em forma de cooperação artesanal para arar a terra, semear e colher dá lugar ao trabalho repetitivo, mecânico e acelerado nas indústrias, preocupadas em aumentar a produção em série. É o império do utilitarismo e da divisão especializada do trabalho contra o princípio da criatividade, que permitia às pessoas a realização de sua humanidade (PARREIRA, 2016, p. 70).

Uma vez que a sociedade passou a ser regida pelo sistema capitalista, em que o ter precede o ser, a desumanização se tornou sua característica marcante. Desde então, a vida passou a ser conduzida por esse novo sistema de regras e de valores, e não somente

²¹ Para constar, entre os anos de 1780 e 1820, os trabalhadores cumpriam jornadas de 80 a 98 horas semanais nas indústrias; de 1820 a 1860, a jornada foi de 67 a 53 horas semanais (HOBSBAWM, 1985; GIDDENS, 1991).

os grupos humanos, mas todos os seres foram considerados meios para a manutenção do capital e para a obtenção de lucro e de riqueza, as relações se tornaram coisificadas e foram sendo desgastadas, os seres humanos se perderam de si e dos outros, e assim foram perdendo a sua essência humana.

Ademais, especialmente nas primeiras décadas do século XX, na Alemanha, frente ao colapso enfrentado pelo país e com o intuito de expandir e de dominar outros povos e espaços, houve a fragmentação do povo alemão, por meio da supervalorização da cultura germânica e do desejo de purificação da raça, o que resultou na perseguição em massa, das raças tidas como impuras, e dentre elas, os judeus, considerados sub-humanos, pois o valor humano da época estava no grupo racial e não no ser em si.

No contexto do pós-guerra, no que se refere ao conhecimento humano e às relações inter-humanas, Buber constata que tanto o individualismo quanto o coletivismo falharam consideravelmente. O ser humano, imerso em uma solidão existencial nunca vivida, passou a sentir-se deslocado socialmente. No individualismo, a relação é quase inexistente, prevalecendo o isolamento. Já no coletivismo, no intuito de fugir da solidão, buscou-se um grupo para sentir-se seguro, mas que na verdade acabou despersonalizando o ser, o isentando da responsabilidade pelo seu próprio destino, neutralizando e reduzindo o contato com outros seres.

Por essa razão, Buber compreende que a existência humana não é nem individual, nem coletiva, pois tanto uma, quanto a outra, impedem o ser humano de encontrar-se consigo mesmo. Dessa maneira, entende que se constitui na relação, no encontro com o outro, reconhecendo sua alteridade, esquecida tanto no individualismo, no momento em que se isola do todo, quanto no coletivismo, quando desvaloriza o ser no contato com os demais seres. A renúncia ao apelo da alteridade seria o grande adversário da humanidade.

Buber complementa:

O fato fundamental da existência humana não é nem o indivíduo nem a coletividade como tais. Ambos, se considerados em si mesmos, não passam de magníficas abstrações. O indivíduo é um fato da existência na medida em que entra em relações vivas com outros indivíduos e a coletividade é um fato da existência na medida em que se edifica com unidades vivas de relação. O fato fundamental da existência humana é o homem com o homem. O que singulariza o mundo humano é, sobretudo, o que ocorre entre ser e ser, algo que não encontra par em canto algum da natureza (BUBER, 1985, p. 147).

É no encontro de um ser com o outro que a essência humana, que é dialógica, pode ser conhecida. Desse modo, como resposta ao esvaziamento de sentidos trazidos pela sociedade capitalista, moderna e industrializada, e ao problema existencial, Buber se debruçou na dimensão da relação para conceber a existência humana, no intuito de que os seres humanos pudessem recuperar a sua humanidade.

Como salienta Zuben (2001, p. 7): “Sua voz ecoa exatamente numa época que paulatina e inexoravelmente se deixa tomar por um esquecimento sistemático daquilo que é mais característico no homem: a sua humanidade”.

Assim, a próxima seção se dedica a apresentar o pensamento de Martin Buber, reconhecido nesta tese como a Ontologia da Relação.

4.5 O Pensamento: A Ontologia da Relação

Antes de apresentar o pensamento de Martin Buber, considero importante tecer algumas considerações. A primeira, diz respeito a sua principal obra “*Ich und Du*”, que como já foi dito, expressa as bases do seu pensamento. Diante dela, encontramos com uma ontologia, que assume todo um significado filosófico de estudo e de reflexão acerca da existência humana, o que implica no encontro com uma série de palavras e de expressões, utilizadas frequentemente ao longo do texto, que sob o ponto de vista da Filosofia, abarcam inúmeros sentidos e, quem dirá, reflexões e interpretações, tais como “existência humana”, “essência humana”, “inter-humano”, “alteridade”, “diálogo”.

A esse respeito, cabe dizer que o foco deste trabalho não é discutir entendimentos, conceitos ou correntes filosóficas, mas compreender o pensamento do autor e o que nele expressa e o que significam tais expressões. Segundo, é válido afirmar que o pensamento de Buber não se apresenta como um sistema filosófico pronto, tais como o apresentado por Hegel, por exemplo, ou como uma ordem sistemática e preconcebida para abordar seu pensamento, mas é adequado dizer que as concepções centrais, encontradas em sua obra, servem de estrutura para refletir sobre a questão existencial.

Segundo Buber apud Bartholo Jr:

desde que fiquei maduro para uma vida fundada na própria experiência – um processo que começou pouco antes da Primeira Guerra Mundial e se concluiu logo após ela –, deparei-me com o dever de inserir o arcabouço das experiências decisivas que eu tinha até então na herança humana do pensamento, mas não como ‘minhas’ experiências e sim como uma perspectiva importante e válida para os outros, para homens diversos de mim. E como eu não tinha recebido qualquer mensagem que pudesse ser transmitida de tal modo, mas apenas passado pelas experiências e adquirido as compreensões, minha comunicação teve que ser de tipo filosófico. Precisou relacionar o único e particular com o ‘geral’, possível de ser descoberto por qualquer um em suas experiências. Precisou expressar o que por sua própria natureza é incompreensível em conceitos que pudessem ser usados e comunicados (mesmo se por vezes com dificuldade). Mais precisamente, tive que fazer um Isso do que tinha experienciado num Eu-Tu e como um Eu-Tu (BUBER 1991 apud BARTHOLO JR., 2001, p. 12-13).

Zuben afirma que o caminho adotado por Buber não é um construto teórico ou conceitual de abstrações elaborado para o bem de uma doutrina, “mas é um verdadeiro existencial” (ZUBEN, 2001, p. LXXII). Por essa razão, muitos estudiosos do seu pensamento fazem aproximações com os estudos dedicados à Fenomenologia, por se prestar à reflexão do ser humano como ser situado no mundo; outros, com o Existencialismo, por sua relação, de um lado, como protesto e denúncia de um sistema e, de outro, como a afirmação e a exigência de compromisso com a concretude e com o desafio da existência concreta de cada um/a.

Ainda, entendem sua aproximação com o Humanismo, classificado como um *Humanismo Buberiano*, uma proposta ontológica de responsabilidade e de realização existencial. A este respeito, certa vez, ao ser questionado sobre o que moveu o seu interesse e a sua dedicação profunda à compreensão do humano e das relações interpessoais, manifestou-se no seguinte sentido:

Foi só uma certa inclinação para encontrar pessoas. E, tanto quanto possível, simplesmente modificar algo no *outro*, mas também, permitir que *eu* seja modificado por *ele*. Em qualquer evento, eu não tinha resistência, não colocava nenhuma resistência. Comecei como um jovem. Sentia que eu não tinha o direito de querer modificar o outro, se eu não estivesse aberto a ser modificado por ele, tanto quanto fosse legítimo. Algo deve ser mudado, e o seu toque, seu conceito é capaz de mudá-lo mais ou menos (BUBER, 2008, p. 235).

Além disso, o estilo de escrita de Buber apresenta uma densidade cercada de mistério e de profundidade, com o uso de neologismos e o emprego de expressões arcaicas e obscuras que não são facilmente compreendidas, disfarçando o ímpeto de questionar ou

criticar diante do esforço em compreendê-las. Zuben (2001) sugere ao/à seu/sua leitor/a, inclusive, a adoção de uma postura determinada diante de sua obra, e que, para além de ser um meio de comunicação ou um objeto de prazer estético, deve ser considerada “um verdadeiro *Tu* com o qual se estabelece um diálogo genuíno. Não é um livro para ser lido, mas, diríamos, para ser ‘ouvido’ (ZUBEN, 2001, p. LXXI).

Não é impossível compreender a concepção buberiana, mas conhecê-la exige rigor e disponibilidade de tempo. A cada dia descobre-se um novo sentido na obra do filósofo, o que a torna sempre atual. Nos momentos em que nos parece mais árdua a compreensão, aqueles/as que já percorrem este caminho sugerem à possibilidade de “abraçá-la e permanecer com ela até que o encontro se realize e depois se dissipe para outra vez tornar a se realizar” (PARREIRA, 2016).

Portanto, não se deve buscar respostas prontas em suas obras, e sim ouvir o que ele tem a nos dizer, estabelecer com ele laços íntimos, deixar-se absorver-se por um clima de mistério como é o próprio diálogo, possibilitando que as próprias palavras manifestem a sua intenção. Buber é um convite que nos provoca e que é capaz de nos conduzir a uma mudança da nossa ação de ser e de estar no mundo, que exige uma abertura interior e uma responsabilidade existencial para com o mundo.

Dessa maneira, como resposta ao problema existencial, em decorrência do estabelecimento do capitalismo e de suas consequências econômicas, políticas e sociais, Buber concebe a existência humana a partir da dimensão da relação, na atitude existencial do face a face, tendo como fonte primordial, o diálogo. Segundo ele, é por meio da relação autêntica, no encontro com o *Tu*²² que nos tornamos humanos e fundamentamos o nosso existir. Por conseguinte, como resultado de suas experiências e reflexões, declara-se defensor do saber que caminha justamente para esse sentido: “ser gente significa ser o ente que está face a face” (BUBER, 1991, p. 60).

O ser humano, como ser de relação, realiza-se no encontro que está fundado no ser no mundo. Sendo o mundo o “*locus*” por excelência, em que ocorre o encontro com o outro, compreendendo-se em relação e não isoladamente, a vida dialógica é o verdadeiro propósito humano no mundo. Buber acrescenta:

²² No entendimento de Buber, o *Tu* é o essencialmente outro, qualquer ser que esteja presente no face a face, podendo ser outro semelhante, Deus, uma obra de arte, uma pedra, uma flor, uma peça musical, um animal.

Todos os entes na natureza são colocados em um *estar-com-outros*, e em cada vivo isto se realiza como *percepção do outro e ação no outro*. Porém é característico do homem que um possa sempre *perceber o outro como existente face a face*. Ele percebe o outro como alguém que se relaciona com ele a partir de sua mesmidade e como o qual ele se relaciona a partir da sua mesmidade. Por causa desta característica reservada a ele, o homem não é meramente como uma espécie a mais entre as espécies - apenas muito mais multiplamente equipada - mas sim como uma esfera especial que ingressou no ser. Pois, aqui, e dentro daquilo que nós chamamos mundo, apenas aqui, *consume-se com inteira realidade o encontro do um com o outro* (BUBER, 1991, p. 60, grifo nosso).

Logo, o outro é condição indispensável para o reconhecimento do *Eu* e é o fundamento do *Tu*. Dessa maneira, é indispensável para a nossa realização existencial, e pensar sobre o outro, compreendendo o seu lugar, é a nossa possibilidade de viver uma vida plenamente mais humana.

Assim sendo, a *Ontologia da Relação* ou *Filosofia do Encontro* (também denominada de *ontologia da vida humana*), por meio das palavras-princípio '*Eu-Tu*' e '*Eu-Isso*', parte de três níveis de relacionamento: com a natureza, com os humanos e com o "Absoluto".

Para Buber, a vida com a natureza parte do pressuposto que, mesmo que não emita uma só palavra, torna-se um *Tu* para o ser humano, na medida em que nos endereçamos a ela nesse sentido. Com os seres humanos, no momento em que podemos nos endereçar e receber o *Tu*, constituímos uma relação recíproca; e com o Absoluto, (entendido como Deus – o *Tu Eterno*- ou os seres espirituais), a relação, ainda que se revele de forma silenciosa, constitui-se. Nesse sentido, é fundamental o novo tipo de relação que se pode ter com ele, sem se importar do que Deus é em sua essência, mas sim o que se é em relação a ele.

As palavras-princípio traduzem diferentes modos de apreensão da realidade e imprimem uma diferença no estatuto ontológico do outro. A primeira, '*Eu-Tu*', remete à atitude ontológica, como um ato essencial, uma atitude de encontro, na reciprocidade e na confirmação mútua. A segunda, '*Eu-Isso*', é atitude objetivante e cognoscitiva e remete à experiência, ao conhecimento e à utilização.

Segundo Buber:

As palavras-princípio não exprimem algo que pudesse existir fora delas, mas uma vez proferidas elas fundamentam uma existência. As palavras-princípio

são proferidas pelo ser. Se se diz Tu profere-se também o Eu da palavra-princípio Eu-Tu. Se se diz Isso profere-se também Eu da palavra-princípio Eu-Isso. A palavra-princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A palavra-princípio Eu-Isso não pode jamais ser proferida pelo ser na sua totalidade. [...] Aquele que profere uma palavra-princípio penetra nela e ali permanece (BUBER, 2001, p. 03 e 04).

Diante do mundo, tanto o relacionamento *Eu-Isso*, quanto a relação *Eu-Tu*, são processos que se entrelaçam confusamente, em uma profunda dualidade e, enquanto atitudes humanas, ambas são autênticas e indispensáveis.

No relacionamento *Eu-Isso*, o *Eu* é sujeito de experiência e o ser que se lhe defronta; o *Isso*, é um objeto, algo que se busca conhecer, transformar, dominar, entender, podendo ser o mundo, as aquisições científicas, tecnológicas, estéticas e, até mesmo, os outros. O mundo do *Isso* é o lugar em que podemos nos entender com os outros, momento em que somente o *Eu* existe. Dessa maneira, ele pode escolher, dizendo sim ou não à coisificação imposta ao outro e, conseqüentemente, a si mesmo.

Como afirma Buber:

A vida do ser humano não se restringe apenas ao âmbito dos verbos transitivos. Ela não se limita somente às atividades que têm algo por objeto. Eu percebo alguma coisa. Eu experimento alguma coisa, ou represento alguma coisa, eu quero alguma coisa, ou sinto alguma coisa, eu penso em alguma coisa. A vida do ser humano não consiste unicamente nisto ou em algo semelhante. Tudo isso e o que se assemelha a isso fundam o domínio do *Isso*. O reino do *Tu* tem, porém, outro fundamento (BUBER, 2001, p. 4).

Na relação *Eu-Tu*, o *Eu* é uma pessoa e o *Tu* é o outro. O *Tu* é a condição necessária para a realização humana, na medida em que o *Eu* só encontra possibilidade de ser *Eu*, no encontro com o *Tu*. Ainda que a nossa humanidade se revele em tudo o que constitui a nossa existência humana, como nossa história e interioridade, nosso pensar, nosso sentir, nosso agir, somente se realiza no encontro com o outro, momento em que o ser, de fato, humaniza-se.

Dessa maneira, embora os relacionamentos *Eu-Isso* sejam indispensáveis para a vida humana, o ser não pode pautar toda a sua vida nesse tipo de relacionamento, porque implicaria em destruição de si mesmo. *Isso* e *Tu* são duas fontes em que a eficácia da palavra se desenvolve e constitui a existência humana. “O *Isso* é a crisálida, o *Tu* a borboleta” (BUBER, 2001, p. 20).

De acordo com Zuben:

o Tu ou a relação são originários. O Tu se apresenta ao Eu como sua condição de existência, já que não há Eu em si, independente; em outros termos o si-mesmo não é substância mas relação. 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 a não ser na relação. “É falso dizer que o encontro é reversível, afirma Buber. Nem meu Tu é idêntico ao Eu do outro nem seu Tu é idêntico ao meu Eu. A pessoa do outro eu devo o fato de que eu tenho este Tu; porém o meu Eu – que deve aqui ser entendido como o Eu da relação Eu-Tu – eu o devo ao fato de dizer Tu, não à pessoa à qual eu digo Tu” (ZUBEN, 2001, p. XLVIII-XLIX).

O encontro, por ser uma ação recíproca, possibilita o reconhecimento do outro como uma totalidade essencialmente diferente, na sua condição singular. Na medida em que o *Eu* é capaz, por meio de uma atitude existencial, no instante atual e presente, de vincular-se ao outro, sem qualquer resistência, permitindo-se ser transformado por ele, tanto quanto for legítimo, possibilitando a transformação do outro, a relação é efetivada. Isso implica em entender que o *Eu* só existe na medida em que aceita o outro em sua alteridade e por ele é aceito.

Para Buber:

A relação com o Tu é imediata. Entre o Eu e o Tu não se interpõe nenhum jogo de conceitos, nenhum esquema, nenhuma fantasia; e a própria memória se transforma no momento em que passa dos detalhes à totalidade. Entre Eu e Tu não há fim algum, nenhuma avidez ou antecipação; e a própria aspiração se transforma no momento em que passa do sonho à realidade. Todo meio é obstáculo. Somente na medida em que todos os meios são abolidos, acontece o encontro (BUBER, 2001, p. 13).

A palavra, a relação, a reciprocidade são atos humanos. Por meio da palavra, que é dialógica, o ser humano se introduz na experiência. A linguagem é a manifestação evidente da reciprocidade existente entre o um e o outro, é ela quem conduz e instaura o ser. Entretanto, diante do outro, ele não precisa imediatamente conversar, pois a zona de silêncio é um suporte sobre o qual se inscreve a confiança no outro.

É no ser humano que devemos encontrar a raiz e o fundamento da ontologia da relação, no encontro face a face, no *voltar-se-para-o-outro*. Quando o ser fala, quando profere palavras, quando enuncia, atualiza-se e se situa no mundo com os demais. Como

pontua Buber (2009, p. 57), “Quando olhamos para alguém, quando lhe dirigimos a palavra, é com o movimento natural do corpo que a ele nos voltamos; (...) quando a ele dirigimos a nossa atenção fazemo-la também com a alma”.

Vale dizer que a concepção do *Outro/Tu* como condição para o reconhecimento do *Eu* é contrária a qualquer forma de sujeição ou de conceituação, ou ainda do entendimento que esse mesmo *Tu* é apenas uma parte do *Eu*. Como afirma Araújo (2014, p. 69), o reconhecimento do *Eu* é “indissociável do reconhecimento do *Outro* como alteridade inalienável, pois o surgimento do *Eu* tem como condição de existência a atitude de pronunciar *Tu*. O encontro com o *Outro* (...) é determinante para o indivíduo tornar-se pessoa e, como tal, engajar-se na vida comunitária” (grifo nosso).

A vida comunitária para Buber é sustentada pelo profundo desejo de realização existencial e pela busca incessante de outras formas de vida em sociedade. O anseio pela vida em sua totalidade, a verdadeira comunidade, tem como base a verdadeira vida (encontro) entre os seres humanos, que é concebida na imediaticidade entre eles. A este respeito, afirma:

Tal união pode efetivar-se somente quando homens se aproximam uns dos outros e se encontram de modo imediato, na imediaticidade de seu dar e de seu receber. Esta imediaticidade existe entre os homens quando são retirados os véus de uma conceitualidade ditada pela procura de proveito, véus que não permitem ao indivíduo manifestar-se como pessoa, mas como membro de uma espécie, como cidadão, como membro de uma classe; a imediaticidade existe quando eles se encontram como únicos e responsáveis por tudo. Só então pode haver abertura, participação, ajuda (Buber, 2008, p. 47).

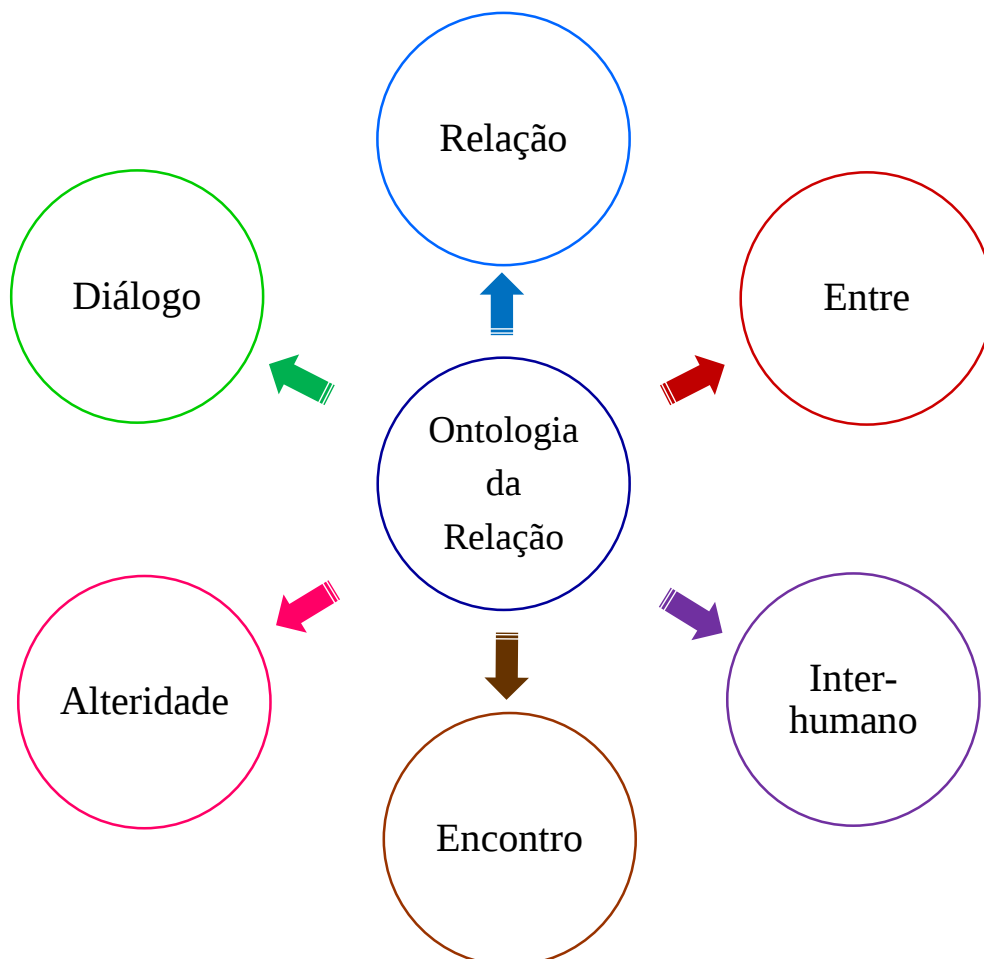
Para Buber, a imediaticidade é uma condição que possibilita uma vida liberta de limites e de conceitos, e possibilita a imersão na vida dialógica. A dialogicidade, que é atitude de reconhecimento do *Outro* em sua alteridade, pressupõe a vida em comunidade. Reconhecer o *Outro* não significa aprová-lo no tocante às suas atitudes. Significa que, mesmo que haja contrariedade ou discordância quanto a elas, por exemplo, o *Eu* possa ser capaz de dizer “sim” a esse *Outro*, em sua total autenticidade, confirmando e aceitando pelo que é em sua singularidade.

Ainda, Buber acrescenta que a solidão existencial só será rompida quando o *Eu* reconhecer o *Outro* em toda a sua alteridade, como si mesmo, “senão quando adiantar-se em direção ao *Outro* num *encontro grave e transformador*. É evidente que tal processo

não pode surgir senão de um abalo e de um brusco *despertar da pessoa enquanto pessoa*” (BUBER apud ZUBEN, 2003, p. 163, grifo nosso).

Isso posto, considerando o reconhecimento do **Outro** para além de ser o fundamento dessa tese, como concepção essencial para compreender as bases do pensamento de Buber e a sua Ontologia da Relação, não há como desconsiderar que, ao longo de suas obras, emergem outras concepções que são igualmente substanciais para tal compreensão e igualmente para o sentido da existência humana buberiano, quais sejam, conforme demonstra a figura 7:

Figura 7: Outras Concepções Buberianas



Fonte: Elaborada pela a Autora.

Relação, para Buber, é o “testemunho originário e final da existência” e se realiza em três esferas:

A primeira é a vida com a natureza. Nesta esfera a relação se realiza numa penumbra como aquém da linguagem. As criaturas se movem diante de nós sem possibilidade de vir até nós e Tu que lhes endereçamos depara-se com o limiar da palavra. A segunda é a vida com os homens. Nesta esfera a relação é manifesta e explícita: podemos endereçar e receber o Tu. A terceira é a vida com os seres espirituais. Aí a relação, ainda que envolta em nuvens, se revela, silenciosa, mas gerando a linguagem. (...) Em cada uma das esferas, graças a tudo aquilo que se nos torna presente, nós vislumbramos a orla do Tu eterno, nós sentimos em cada Tu um sopro provendo dele, nós o invocamos a maneira própria de cada esfera” (BUBER, 1977, p. 6-7).

Além disso, compreende **diálogo** e **encontro**. Por meio da relação pode surgir o encontro e é nela que este pode ser concretizado e atualizado. O encontro é um evento que acontece atualmente - o **encontro dialógico**, e a relação pode perdurar ainda que o outro não a perceba em sua experiência.

A relação encerra o encontro em si mesmo e é instaurada por meio do diálogo, momento em que o sentido mais profundo da existência humana é revelado. Além disso, a relação é marcada pela *autenticidade* (o ser legítimo, expressando o que verdadeiramente é); pela *abertura* e pela *espontaneidade* (sendo indispensável que ambos se percebam a si mesmos como individualidades e subjetividades, e que sejam confirmados um pelo outro); pela *imediatez* (como supressão de toda forma de interesse); pela *totalidade* (que pressupõe a superação da visão utilitarista que envolve todo o ser); e pelo *diálogo* (o sentido autêntico da linguagem, da atitude que é revelada pela palavra, e que não toma o indivíduo ou o sujeito e sim o ser humano em legítima relação).

Ademais, para uma *relação autêntica* é necessário que haja *reciprocidade* (como atitude fundante, em que se retiram os conceitos e os proveitos que possam se interpor na relação); *presença* (como atitude realizada em direção ao outro, o colocar-se disponível, e que se dá no momento e no instante presente); e *responsabilidade* (que vincula um voltar-se comprometido e desprovido de qualquer interesse para a existência do outro, em busca de aceitá-lo em sua forma singular e cuidá-lo como outro).

Diálogo, categoria existencial por excelência, é aquela sobre a qual Buber funda suas reflexões e que toma o ser humano em autêntica relação. Afirma uma postura

ontológica de escuta do outro. É compreendido como um princípio dialógico, que se inaugura no encontro e abrange a dimensão individual, comunitária e social. Nesse sentido, acontece na cotidianidade e na concretude da vida em sociedade, e se efetiva por meio de uma relação inter-humana, englobando uma existência dialógica ou uma vida em diálogo.

O princípio dialógico implica a presença ao evento de encontro mútuo. Para que seja efetivado, é necessário o elemento da totalidade, uma concentração em todo o ser, do ser humano em todas as suas manifestações. A totalidade é o ato vital de procura do sentido da existência humana. Tornar-se presente é ser capaz de dialogar de forma autêntica e sem preconceitos do que ou de quem é o outro.

O diálogo não se limita apenas a articulação de um conjunto de termos da língua. É a atitude frente ao mundo e se efetiva por meio da palavra proferida *Eu-Tu*. A palavra proferida é fundamentalmente diálogo, não somente como elemento que o concretiza, mas também por tornar-se resposta ao *Tu*. Por consequência, o diálogo é fundador da relação dos seres humanos com o mundo, promovendo o encontro inter-humano; o que possibilita a compreensão de que a existência humana é consumada por intermédio do diálogo.

Nessa perspectiva, o diálogo extrapola a simples conversação. Refere-se a uma comunicação muito mais profunda, que vai além da utilização de vocábulos ou de signos, manifestando a intenção real de uma atitude legítima de um *ser-em-relação-com-o-outro*. Além disso, o ser humano experimenta a oportunidade de desvelar-se a si e ir ao encontro de *Outro* numa relação mútua de reconhecimento e de confirmação.

Buber acrescenta:

O diálogo humano pode existir sem o signo, apesar de ter neste, isto é, no som e no gesto, a vida que lhe é própria [...]; esta existência sem signo, todavia, não tem forma objetivamente captável. Por outro lado, um elemento de comunicação – por mais íntimo que seja – parece pertencer à sua essência. Mas, nos seus momentos mais elevados, o diálogo transcende também estes limites. Ele se completa fora dos conteúdos comunicados ou comunicáveis, mesmo os mais pessoais; não se completa, no entanto, num acontecimento ‘místico’, mas sim num acontecimento que é concreto no sentido estrito da palavra, totalmente inserido no mundo comum aos homens e na sequência temporal concreta (BUBER, 2009, p. 36-37).

Ademais, no pensamento buberiano, o diálogo é uma nova forma de viver com o *Outro*. É um modo de ser característico de quem cultiva em si a constante capacidade de reconhecer, não somente o que pertence ao *Outro*, mas também tudo aquilo que pertence a si, dispondo-se para encontrá-lo em sua alteridade, *o voltar-se-para-o-outro*. Deste modo, a relação tem no diálogo o fundamento da realização plena do próprio *Eu*. Logo, o “Eu sem o Tu é apenas uma abstração” (Buber apud Zuben, 2003, p. 117).

Cabe ainda mencionar, que as concepções defendidas por Buber expressam a sua maneira de ser ‘*pessoa-no-mundo-em-relação-com-o-outro*’. Como argumentava sobre a importância de não precisar falar de cima para baixo ou de se sentir obrigado a apresentar uma série pronta de pensamento, “ao contrário, importa, sim, poder estabelecer autêntica interação, isto é, ouvir, conhecer as questões, dúvidas e dificuldades relativas ao tema, presentes no espírito daqueles que estão reunidos comigo” (Buber, 2008, p. 81).

Na sequência, outra categoria fundamental é o **entre**, considerada categoria ontológica em que é possível a aceitação e a confirmação dos dois polos envolvidos na relação. É a chave epistemológica que ultrapassa a atuação de cada um/a e permite abordar o ser humano em sua dialogicidade; é uma das formas de conhecer o outro. Segundo Buber, é somente no entre que “há realmente o contemplar e o ser contemplado, o reconhecer e o ser-reconhecido, o amar e o ser amado” (BUBER, 1974, p. 119).

O entre é o intervalo entre *Eu* e *Tu* e entre *Eu* e *Isso*, não sendo exclusiva apenas a um tipo de relação que é estabelecida. A atitude do *Eu* inaugura uma dupla possibilidade: ora assume uma postura essencial e revela a palavra como totalidade do ser, ora assume uma postura objetivante diante do ser. Essa dupla possibilidade expressam dois modos de ser e de ver o *Outro*, e assim de ver e de conceber a realidade.

Todavia, quando um ser não reconhece o outro, é porque a essência da sua humanidade está comprometida e essa incapacidade de enxergar o *Outro* como legítimo, exige uma revisão de perspectivas sobre a existência humana, de modo que seja possível, humanizar-se. Para uma existência mais humana, Buber, por meio de uma postura ontológica, caminha no sentido da **alteridade** (o *Eu* em direção ao *Outro*, o *ser-em-relação*).

A alteridade pressupõe uma ética que vai além do campo das relações estritamente inter-humanas. Instaura-se na relação *Eu-Tu*, na presença do *Eu* como pessoa e do *Tu* como outro, que permite fazer da alteridade uma presença. No relacionamento *Eu-Isso*, o

outro não é encontrado como outro em sua alteridade. A alteridade é, portanto, pressuposto da relação dialógica e é a nossa autonomia em relação ao mundo que abre a possibilidade de nos vincularmos, de estabelecermos relações com todos os demais seres.

O caminho da alteridade pode ser trilhado somente entre seres que se sabem outros e se aceitam solidariamente. Buber reforça:

Eu diria que todo verdadeiro relacionamento existencial entre duas pessoas começa com aceitação. Por aceitação, quero dizer – talvez os dois conceitos não sejam exatamente iguais – por aceitação quero dizer ser capaz de dizer, ou melhor, não de contar, mas simplesmente fazer com que a outra pessoa sinta que *eu o aceito exatamente como ele é*. Eu tomo você exatamente como você é. Bem, então, mas não é ainda o que quero dizer com “*confirmar o outro*”. Porque *aceitar* é simplesmente aceitar o outro, como quer que ele seja, nesse momento, nessa sua realidade. Confirmar significa, antes de tudo, *aceitar toda a potencialidade do outro*, e fazer até mesmo uma diferença decisiva em sua potencialidade e, é claro, podemos estar enganados repetidas vezes sobre isso, mas é só uma possibilidade entre os seres humanos. Posso reconhecer nele, conhecer nele, mais ou menos, a pessoa que ele foi – posso dizer somente com essa palavra – *criado* para se tornar. Em linguagem simples e factual, não encontramos o termo para isso porque não encontramos isso no termo, o conceito de “ser implica em tornar-se”. É isso que devemos, até onde possível, compreender, senão no primeiro momento, então depois disso. E agora eu posso, não somente aceitar o outro como ele é, mas confirmá-lo, em mim mesmo e, então nele, em relação a essa potencialidade que é significada por ele e que pode agora ser desenvolvida, pode evoluir, pode responder à realidade da vida. Ele pode fazer mais ou menos nessa esfera de ação, mas eu posso, também, fazer algo. E, isso é com objetivos ainda mais profundos que a aceitação (BUBER, 2008, p. 243, grifo nosso).

Apesar de sua vida ser marcada por profundas rupturas, oposições e divisões, e voltar-se à sua aspiração para a experiência humana em todas as suas manifestações, segundo Buber, a fonte de onde brotou o dialógico é existencial, concreta e vivencial, e se manifesta no momento em que se estabelece relações autênticas, ou seja, a vida como encontro entre os seres humanos e entre estes e os demais seres.

Dando seguimento, o ***Inter-humano***, como dimensão da vida humana, é incentivo ao encontro dialógico e essencial à atitude *Eu-Tu*. Ainda, assegura a existência não somente do ser em si, mas, principalmente, daquele capaz de se tornar *Eu* na relação com o *Tu*, e assim viver a reciprocidade da relação, com responsabilidade, confirmação do *Outro* e reconhecimento da alteridade. É na relação, por meio do diálogo, que se dá sentido e significado à existência humana.

Vale dizer que no inter-humano há apenas a relação *Eu-Tu* e não há espaço para o *Eu-Isso*. Conforme Buber menciona:

Qualquer que seja em outros campos o sentido da palavra “verdade”, no campo do inter-humano ela significa que os homens se comunicam um com-o-outro tal como são. Não importa que um diga ao outro tudo que lhe ocorre, mas importa unicamente que ele não permita que entre ele e o outro se introduza sub-repticiamente alguma aparência. Não importa que um “se abandone” perante o outro, mas importa que ele permita ao homem com o qual se comunica de participar do seu ser. É a autenticidade do inter-humano que importa; onde ela não existe, o humano também não pode ser autêntico (BUBER, 2007, p.143).

O inter-humano, ao ser considerado no campo da relação, refere-se a um aspecto anterior ao ser como ser, confirmando que o ser humano é essencialmente relacional. Como tal, ele tem no diálogo a atualização de sua existência. Conforme a perspectiva buberiana, a realização como tal se dá quando ele profere a palavra-princípio. Não há o *Eu* em si. Sendo assim, o ser só existe no encontro *entre-deux* (*Eu e Tu*).

Considero ainda de suma importância afirmar que, além dessas, outras concepções podem ser analisadas a partir da leitura de Buber, tais como Ética, Comunidade, Linguagem, Reciprocidade, Coletivismo, Presença, Intersubjetividade, Religiosidade, Teologia, dentre outras, as quais essa tese não se dedica, até por compreender que algumas destas estão implícitas dentro de entendimentos já expostos, e outras por referirem-se a temáticas que não comportam os objetivos deste trabalho.

Assim, por entender a atualidade e a contribuição de Buber para formação e a constituição do ser humano, e deste modo para as diferentes áreas das ciências humanas, na medida em que se dedicou em prol de uma existência mais autêntica e mais humana, dedico-me a explicitar como o pensamento do autor vem subsidiando as diferentes áreas de conhecimento e/ou da produção do conhecimento e os distintos objetos de investigação.

Acredito que tal movimento contribui também para justificar esta tese, mas especialmente, para legitimar o pensamento de Buber, enquanto diálogo interdisciplinar, que possibilita aos diferentes campos do conhecimento outras perspectivas de enriquecimento e avanço no conhecimento.

4.6 Então, Martin Buber?

No percurso deste trabalho, fui tecendo argumentos que justificam a escolha de Martin Buber como referencial teórico principal que orienta essa tese. Uma breve imersão no seu pensamento é suficiente para perceber as diferentes possibilidades de sentidos, de significados e, como não dizer, de contribuições do seu pensamento para a existência humana. Sua ontologia, que considera a concretude da vida possível de ser realizada, permite refletir sobre o sentido e a realização da verdadeira existência e repensar o nosso lugar no mundo, que se confirma no ser do *Outro*.

Vivendo os impactos de uma sociedade capitalista, que resultou na dominação de uns sobre os outros, impondo modos de ser, de fazer e de estar mundo, buscou ao longo de sua vida, o sentido e a interpretação do que afeta as relações humanas, fundamentando o seu pensamento em valores necessários ao resgate humano, e aliando-se a uma profunda esperança na força do diálogo e no poder da relação, que possibilitaria aos seres humanos serem livres e responsáveis diante de seus destinos.

Desse modo, a fim de que os seres humanos possam viver mais profundamente possível a sua humanidade, sua aplicabilidade nos mobiliza à atuação e à leitura crítica do mundo, da palavra e da ação. Quando considero o *Outro* como legítimo *Outro*, quando considero a sua humanidade, possibilito uma resposta existencial ao momento presente da história e do tempo, além de possibilitar o reconhecimento de sua subjetividade e inteireza, e a valorização da sua dignidade e respeito, pois para Buber não se pode falar do *Eu* sem o mundo, sem o *Isso*, sem o *Tu*.

Pois bem. Em que pese a emergência de outras formas de ser e de viver com os outros e no/com o mundo, que passa pela adoção de valores individuais e coletivos e pela construção de uma outra ética de vida, que considere à existência em todas as suas dimensões, a EA, como educação política, se insere no mundo em busca da transformação humana e social. Deste modo, reafirma a necessidade de ressignificar todas as relações que se situam no Planeta, em busca de um sentido mais profundo.

Voltando ao pensamento de Martin Buber, mesmo não buscando categorizá-lo nem mesmo apresentá-lo em sua totalidade, durante a construção dessa pesquisa, foi possível constatar que, apesar de sua extensa produção apresentar inúmeras

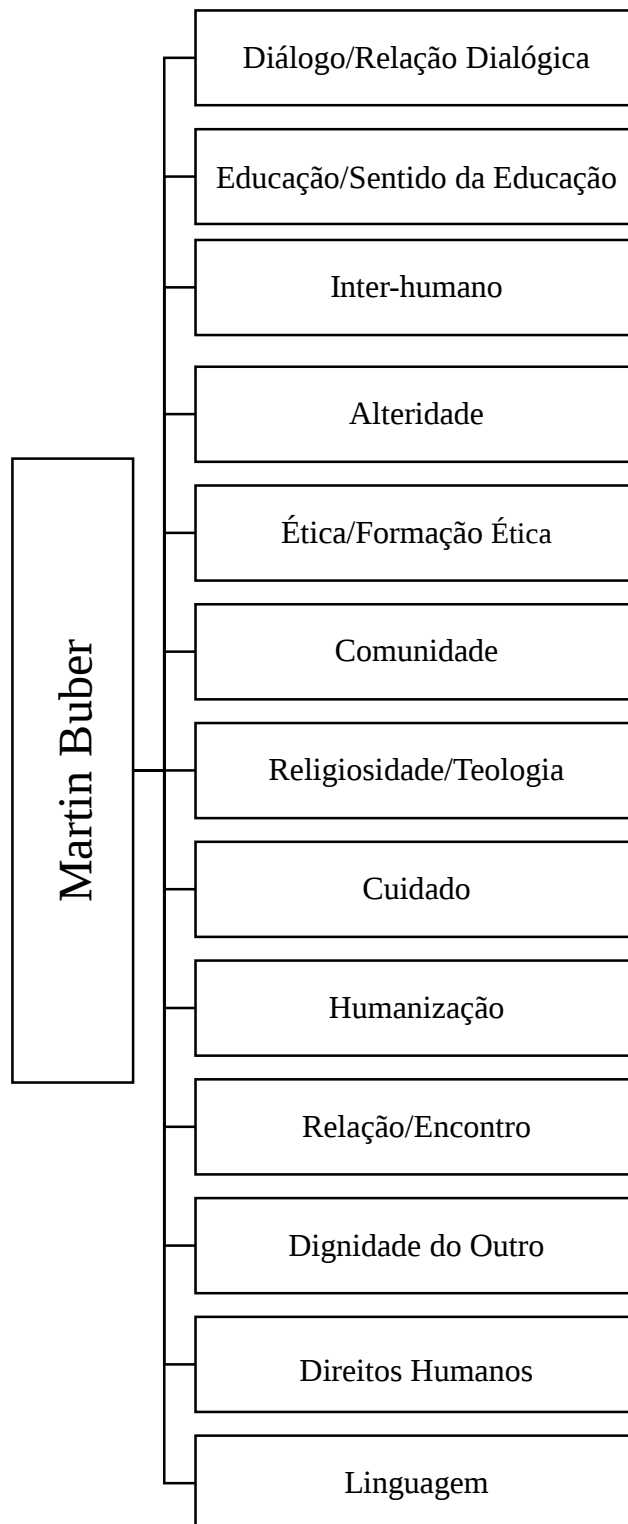
possibilidades de contribuição para as diferentes áreas do conhecimento, ainda é muito pouco conhecida em nosso meio, especialmente no campo da EA.

Dessa maneira, sendo um referencial teórico que se estrutura em múltiplas concepções, que não somente podem ser adequadas ao estudo de diferentes fenômenos, como de grande valia para a existência humana, creio ser oportuno demonstrar como Martin Buber vem subsidiando as diferentes áreas de conhecimento e da produção do conhecimento e os distintos objetos de investigação.

Assim, em uma pesquisa inicial na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como filtro “Martin Buber”, encontrei 82 trabalhos acadêmicos, dentre eles 58 dissertações e 24 teses, distribuídos principalmente entre as seguintes áreas do conhecimento: Educação, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Teologia, Comunicação, Linguística, Direito, e outras ciências em geral.

Dentre as temáticas mais abordadas, que se entrelaçam ao longo dos trabalhos, identificou-se, conforme figura 8:

Figura 8: Temáticas Buberianas em Teses e Dissertações



Fonte: Elaborada pela Autora.

Em virtude da abrangência e da complexidade do pensamento buberiano, bem como de seus questionamentos e reflexões sobre a existência humana, que se revelam pertinentes às situações cotidianas vivenciadas no mundo, é possível constatar que enquanto referencial teórico, vem sendo utilizado em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes possibilidades de apropriação e/ou de aproximação com objetos singulares de cada área específica.

Um estudo de Schaurich, Crossetti e Padoin (2011) sobre a filosofia buberiana e a produção da pós-graduação brasileira *stricto sensu*, por meio de uma revisão integrativa e abrangendo um período de 1987 a 2008, identificou 66 trabalhos científicos, a maioria defendidos em Programas de Educação e Psicologia, dos quais 52 foram dissertações e 14 teses.

Destes, destacam os estudos especialmente vinculados aos processos de ensino-aprendizagem e aos referentes à sexualidade humana, como os em maior número, mas também encontraram-se estudos nas áreas da Filosofia, das Ciências da Religião, da Comunicação, das Engenharias de Operação e de Produção, da Interdisciplinariedade (Desenvolvimento Sustentável), na Linguística, nas Letras e nas Artes, nas Ciências da Saúde e nas Ciências Sociais e Aplicadas.

Ainda, segundo o estudo, o primeiro trabalho encontrado que faz referência ao autor é datado de 1987. A partir de 1997, houveram em todos os anos estudos que utilizaram a sua filosofia como referencial teórico, com destaque para 2005 em que houveram 4 trabalhos. No período de 1987 a 1997, foram encontrados 8 trabalhos, de 1998 a 2002, 20 trabalhos, e de 2003 a 2008, 38 trabalhos.

Para os autores:

Essa tendência de crescimento pode ser justificada por uma necessidade de diferentes disciplinas em (tentar) responder as dificuldades e carências profissionais, sociais, artístico-culturais, a partir de uma proposta filosófica que objetiva resgatar o que o ser humano tem de mais autêntico: sua humanidade. O pensamento de Buber pode ser considerado relacional-dialógico, pois foca nas relações que se instauram entre os seres e na palavra como sendo dialógica (SCHAURICH, CROSSETTI e PADOIN, 2011, p. 1135).

Além do mais, o estudo observou uma multiplicidade de possibilidades e de usos do referencial, especialmente na região sudoeste, em que foram encontrados o maior

número de trabalhos produzidos. Acredita-se que a diversidade de programas e de grupos de pesquisa e a aplicação do pensamento de Buber a objetos de investigação diversos, com repercussão em âmbito local e regional em muitos deles, justificam o interesse, possibilitando novas reflexões e produzindo conhecimentos importantes à vida humana em seus mais variados contextos.

Em uma outra pesquisa, também na BDTD, tendo como filtros “Martin Buber” e “Educação Ambiental”, encontrei duas dissertações, uma defendida em 2007 e outra em 2018. A primeira, está vinculada à Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília e foi intitulada “Tramando en-cantos do Forte: saberes e diálogos nos caminhos complexos da Educação Ambiental”. A segunda, está vinculada à Universidade de São Paulo e foi intitulada “O diálogo em processos de educação ambiental: análise das relações existentes entre uma ONG e pescadores artesanais marítimos do litoral paulista”.

A primeira dissertação buscava, por meio de ações de EA em uma comunidade rural chamada de Vila do Forte, no município de São João D’Aliança, em Goiás, promover a religação de saberes para que a comunidade se fortalecesse enquanto coletivo social e pudesse reconstruir sua história de vida e territorialidade. A formação continuada de professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural do Forte foi o espaço escolhido para a intervenção, resultando em um livro chamado “Raízes de um lugar chamado Forte”, que se dispôs a revelar o diálogo entre gentes e saberes diversos. Dentre os referenciais teóricos, o diálogo em Martin Buber foi um dos fundamentos percorridos no processo de pesquisa, na medida em que diálogo é relação e abertura ao outro, com disponibilidade e exigência existencial.

A segunda, resultado de um percurso de Mestrado em Ciência Ambiental, do Instituto de Energia e Ambiente, por meio de um processo educador em uma ONG, com pescadores artesanais marítimos no litoral paulista, objetivou contribuir para o aprofundamento da compreensão do diálogo em processos de EA e da formulação de indicadores que possibilitem averiguar a dialogicidade no fazer de educadores/as ambientais. Para tanto, utilizou de uma síntese de ideias de Martin Buber (e outros autores) sobre diálogo.

Utilizando o filtro “Buber” como assunto dos trabalhos científicos, foram encontrados 18 trabalhos. Destes, 17 são dissertações e 1 tese. Como temáticas que se entrecruzam no percurso dos trabalhos aparecem diálogo, educação, inter-humano,

formação humana, intersubjetividade, cuidado e direitos humanos, distribuídos em diferentes áreas das ciências humanas, tais como Educação, Psicologia Educacional, Sociologia e Teologia. Esta verificação também foi realizada na BDTD.

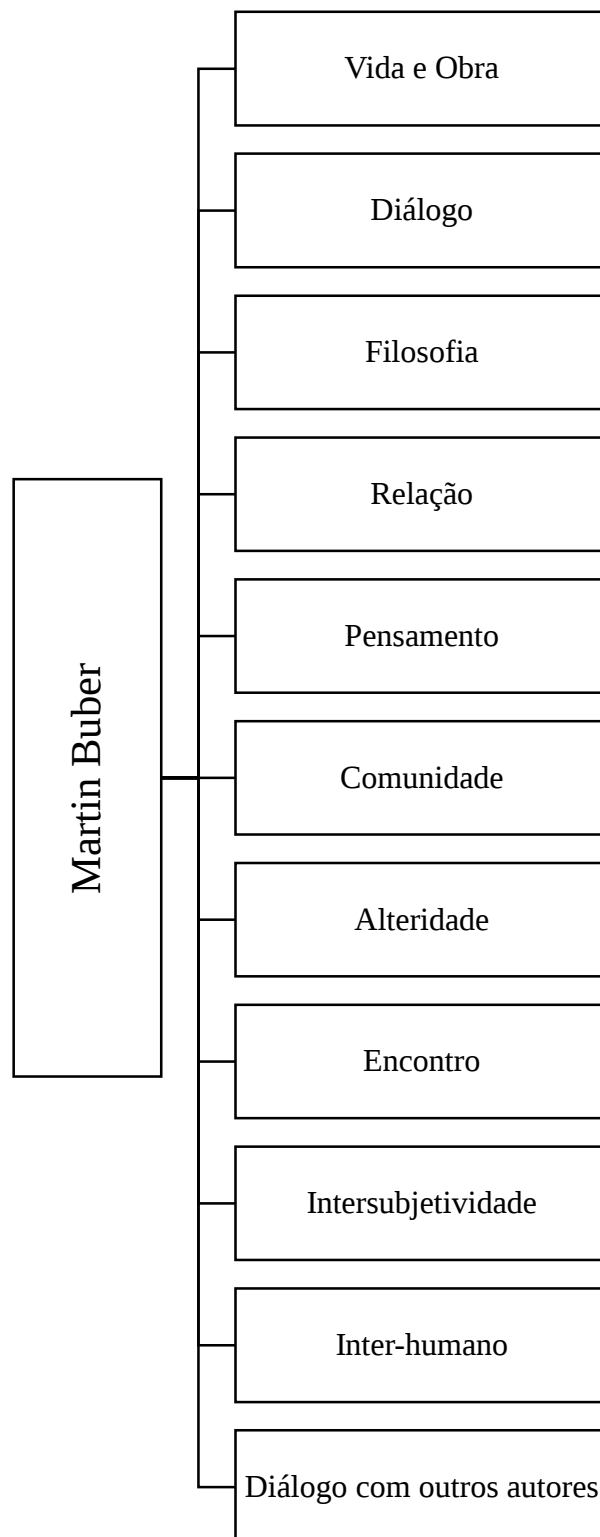
Em uma pesquisa nos Periódicos Capes, utilizando como filtro “Martin Buber”, entre os anos de 2000 e 2023, foram encontrados 86 trabalhos científicos em português, dos quais, 81 eram artigos e 5 dissertações. As temáticas que mais apareceram foram: educação, diálogo, filosofia, alteridade, psicologia, religião e comunicação.

Refinando a pesquisa para os últimos 5 anos, encontrei 53 trabalhos em português, dos quais 20 são artigos e 3 dissertações. Dentre as temáticas, educação, diálogo, filosofia, psicologia e religiosidade se destacam como as principais.

Em um outro movimento de pesquisa nos Periódicos Capes, utilizando como filtro “Buber”, entre os anos de 2000 e 2023, foram encontrados 122 trabalhos científicos em português, dentre os quais 115 foram artigos e 7 dissertações. As temáticas educação, crítica e interpretação ao autor, diálogo, filosofia, comunidade, antropologia, teologia, conhecimento e diálogo com outros autores foram as que mais apareceram.

Em uma pesquisa no Google Acadêmico, que publica artigos científicos, as temáticas mais recorrentes envolvendo o autor Martin Buber, além dos apresentados na figura 9, referem-se a sua biografia, o diálogo com outras teorias e/ou outros autores, ou aproximações com a filosofia, como por exemplo, com o existencialismo e a fenomenologia.

Figura 9: Temáticas Buberianas em Artigos Científicos



Fonte: Elaborado pela Autora.

Cabe ainda destacar que, em ambos os bancos de dados consultados, aparecem muitos trabalhos científicos que visam aproximar as elaborações intelectuais de Martin Buber com outros autores e/ou correntes de pensamento, em seus diversos conceitos teóricos-filosóficos. Dentre estes, podem ser citados Carl Rogers, Max Weber, Sigmund Freud, Jacob Levy Moreno, Friedrich Hölderlin, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire.

Além disso, nessa trajetória de pesquisa nos bancos de dados, foi possível comprovar a consolidação de Martin Buber como referencial teórico em diferentes campos de pesquisa. Entretanto, ainda é necessário um maior desenvolvimento da sua teoria a fim de expandir a produção do conhecimento em áreas específicas, considerando outras possibilidades e fenômenos. Faz-se necessário também, um maior investimento nos programas de pós-graduação, propiciando e qualificando a produção científica, e assim respondendo as necessidades e demandas sociais e/ou profissionais existentes.

Para além do exposto, que demonstra as diferentes possibilidades de refletir sobre o pensamento de Martin Buber, como também as possibilidades de contribuição para as diferentes áreas do conhecimento, cabe ainda destacar o porquê esta tese caminha em direção ao lugar do outro como principal contribuição do autor para o campo da EA.

Alguns estudiosos/as da *Ontologia da Relação* entendem que **diálogo** seja a ideia central da obra de Buber, pois a partir dele podemos estabelecer relações plenas e autênticas e ressignificar a existência humana. Contudo, antes do diálogo, ou melhor para estabelecer um diálogo horizontal, há que ser considerado o **outro** com quem se estabelece, e essa maneira como este outro é considerado, a atitude dos seres humanos uns com os outros, ou com os demais seres, dizem muito sobre como o *Eu* considera a singularidade e a alteridade do outro.

Por outro lado, a atitude de indiferença se mostra contraditória quando colocada frente à necessidade do ser humano de se relacionar legitimamente com o outro. Vale dizer também que não significa que deva existir uma concordância total e absoluta de convicções ou de ideais, pelo contrário, mas ao reconhecer o outro, percebê-lo como único e valorizando sua humanidade. Acrescento ainda, que não há como considerar a humanização sem considerar o outro, que é justamente quem potencializa a humanidade em essência e totalidade.

Dessa maneira, acredito que o reconhecimento do lugar do outro, da relevância do outro para a existência humana é um entendimento que se destaca do seu pensamento,

pois contribui para repensar o nosso lugar no mundo, que se confirma no ser do *outro*, no *voltar-se-para-o-outro*, pois sem convivência, sem vida em comum, não há possibilidade de existência de qualquer sociedade humana. A humanidade se efetiva, portanto, no encontro com o outro, momento em que “o sentido mais profundo da existência humana é revelado” (Zuben, 2003, p. 70).

Segundo Buber, para que os seres humanos possam resgatar em si a sua essência, perdida com a modernidade, é preciso que se disponibilizem ao encontro com o outro, por meio da doação, da troca recíproca e da presença verdadeira e sem restrições, pois só assim poderão resgatar o sentido da sua existência, vivenciando relações autênticas. Conforme afirma Parreira (2016), em sua perspectiva, a realização humana se dá quando se profere a palavra-princípio, não havendo o *Eu* em si, somente no encontro com o outro (*sair-de-si-em-direção-ao-outro*).

Assim sendo, nesta continuidade, me dedico a refletir sobre o lugar do outro em diferentes perspectivas. Por entender a sua atualidade e a sua contribuição para formação e a constituição do ser humano, e sobre a necessidade de outras formas de ser e de existir, o entendimento do outro em Martin Buber contribui para ressignificar a existência humana, sendo de fundamental importância para re (pensar)/ressignificar a EA, o mundo, a vida.

O LUGAR DO OUTRO

*“Quando penso que me conheço
o outro me mostra uma face desconhecida
que me habita.*

*Quando imagino conhecer
o outro
descubro alojado nele
minha face perdida
desconhecida.*

*Quando eu e o outro nos encontramos
cada um se descortina.
Mesmo que eu não queira,
mesmo que ele não queira,
o desconhecido
hospedado em nós
nos denuncia.”*

(Madalena Freire)

CAPÍTULO 5: O LUGAR DO OUTRO

Considerando o sentido ontológico da existência humana a partir das contribuições do pensamento de Martin Buber, e o seu profundo compromisso com o outro e com uma vida realizável na concretude do dia a dia, é possível reconhecer e resgatar a nossa essência humana, na medida em que não há como viver uma vida autêntica e plena sem ser em relação com o outro, com o mundo. É a relação (*Eu-Tu*) que legitima e realiza a existência humana.

Vivendo em uma sociedade marcada por intolerância e violência, pode-se afirmar que sua vida foi fundada no interesse de atender os “*apelos da alma*”, que para ele se referiam a importância de reconhecer as singularidades e as particularidades de cada ser e considerá-lo em sua totalidade, o que contribuiria para a construção de um mundo mais humano e mais justo, esse lugar de vida em toda sua extensão, que exige cada vez mais mudanças no ser, no fazer e no estar humanos.

Atento às questões do seu tempo e entendendo que a sociedade é um lugar de pessoas, Buber defendia que é com o outro que o mundo pode vir a recuperar o seu encanto. Como seu pensamento e reflexão estavam comprometidos com a práxis, o que importava é o que poderia ser feito ante a realidade, muito mais do que a realidade em si, pois acreditava que ela poderia ser transformada e (re) transformada.

Por consequência da vida moderna, época que trouxe o elemento desumanizante que vigora na existência em sociedade até hoje, os laços humanos foram reduzidos às noções de poder e de dominação. A promessa de progresso trazia a ideia de libertação, conforme já exposto, mas acabou objetificando o ser, de tal forma que os seres humanos não conseguem lidar com seus semelhantes senão negando-os como tais, nem mesmo com qualquer outra forma de vida existente no Planeta.

Ocorre que cada um/a de nós anseia ser reconhecido/a em sua singularidade e anseia ser valorizado/a por quem e pelo que é em sua integralidade. Entretanto, creio que a maior dificuldade da vida em sociedade diz respeito ao outro (ao *ser-do-outro*), reconhecendo a sua singularidade, a sua alteridade, a sua humanidade. Em um mundo com uma infinidade de outros, outros que a gente admira, abomina, julga, despreza, como falar em EA sem considerar essas questões? Como ser educador/a ambiental sem

considerar o lugar do outro, sem pensar no modo como nos relacionamos com os infinitos outros, sem pensar e (re) pensar na nossa humanidade?

Obviamente, como categorização biológica, pertencemos à espécie humana, mas isso não é suficiente para definir a nossa humanidade. É preciso que a gente se humanize a todo o tempo, porque nunca estamos acabados, prontos, estamos sendo. Para tanto, é necessário que haja disponibilidade para com os nossos semelhantes, com os demais seres, independentemente de nossas diferenças, pois as nossas diferenças são bem-vindas. O mundo é plural, é diverso, é múltiplo, e é isso que torna a experiência humana tão especial e rica. É necessário respeitar a existência do outro, o ser de cada um/uma, sem isso não somos completos, nem mesmo estamos inteiros.

Desse modo, apesar de não ser uma categoria buberiana em si “o *outro*”, até porque o seu pensamento não é um conjunto sistematizado de conceitos categorizados, é um entendimento fundamental para a compreensão do seu pensamento. No meu entender, inclusive, é uma concepção primordial, pois carrega em si sentidos e significados, além de um modo de ser característico de quem cultiva a constante capacidade de reconhecer não somente aquilo que é e que nele está, mas principalmente o que pertence ao outro, o *voltar-se-para-o-outro, vivendo-em-um-mundo-com-o-outro*, “este voltar-se recíproco de pessoa a pessoa (...) que não exige esforço ou reflexão; é algo muito simples, a saber: o *encontro do homem com seu semelhante*” (Buber, 2008, p. 94, grifo nosso).

Como afirma Buber:

Assim como o homem realiza coisas imensas com seu agir cotidiano e, no entanto, não o faz sozinho, necessita para tal ação do mundo e das coisas, do mesmo modo a unicidade do homem se comprova *em sua vida com os outros*. Pois quanto mais singular um homem é, na verdade, tanto mais poderá dar ao outro e tanto mais ele lhe fará (...) o homem não pode fazer-se inteiramente homem mediante a sua relação consigo próprio, mas somente graças à sua relação com outro homem (BUBER, 2003, p. 46, grifo nosso).

E quem é esse *outro*, sendo ele essencial para o reconhecimento da minha própria existência humana? Qual o lugar que ele ocupa enquanto ser que é diante de mim? Qual a importância de reconhecê-lo em sua singularidade e alteridade?

A partir de tais considerações, este capítulo apresenta reflexões sobre o lugar do outro, em três momentos. No primeiro, se dedica brevemente aos sentidos e significados

dessa expressão “*o lugar do outro*”, que tem relação direta com o sentido do entendimento sobre alteridade. Após, busca encontrar “o lugar do outro” nos principais documentos de consolidação do campo da EA diante da sua trajetória, tendo em vista que, dentre os seus fundamentos, as questões atinentes à nossa humanidade, devem assumir posição de destaque. Por último, “o lugar do outro” como a principal contribuição de Martin Buber, reafirmando a importância do seu pensamento para o campo da EA e seus fundamentos.

5.1 O Lugar do Outro: Sentidos e Significados

Antes de refletir sobre o lugar do outro como contribuição do pensamento de Martin Buber para o campo da EA, acredito ser importante considerar sentidos e significados que estão atrelados ao entendimento que venho defendendo no percurso desta tese. Levando em consideração as reflexões já apresentadas, parto do entendimento que o *Outro* é condição essencial para a constituição e o reconhecimento do *Eu*. Isso significa afirmar que o *Eu* só realiza a sua vocação ontológica (*ser mais*) na aceitação do outro em sua singularidade e, conseqüentemente, no reconhecimento da sua alteridade.

Neste sentido, pode-se dizer que o entendimento sobre o significado de alteridade auxilia na compreensão do entendimento sobre o lugar (e a importância) do *outro*. Apesar de ser um conceito (alteridade), que na grande maioria das vezes é compreendido a partir dos estudos sobre Ética (Filosofia), cabe tecer algumas considerações, mesmo que este não seja um dos objetivos deste trabalho.

A palavra alteridade vem do latim *alter*, que significa justamente o *outro*. Nesta perspectiva, se opõe à identidade, ao que é próprio e particular, e expressa e determina a qualidade, o estado ou a característica daquilo que é diferente, distinto, que é outro. Dessa maneira, se relaciona diretamente com o reconhecimento e o respeito das diferenças, tanto no significado linguístico quanto no significado filosófico (metafísico).

Ainda, alteridade refere-se ao exercício de se colocar no *lugar do outro* e de percebê-lo como uma pessoa singular e única. A capacidade de se colocar no lugar do outro coloca em evidência a capacidade de consideração, de identificação e de diálogo com o outro (a relação *Eu-Tu*). Abbagnano (1998, p. 35), acrescenta que alteridade significa “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”.

Para além disso, a alteridade depende do reconhecimento de outras existências diferentes, com outras vivências e experiências, e que necessariamente dizem respeito a um contexto cultural, social e econômico distinto, e até mesmo condições materiais diversas.

Logo, ao considerar o outro como um ser singular, reconhece-se a sua própria história, suas crenças e valores, suas experiências, possibilitando uma compreensão mais profunda da sua complexidade, o que implica em aceitar que há uma diversidade de maneiras de ser e de existir no mundo.

A este respeito, Buber observa que:

Um indivíduo é somente certa singularidade de um ser humano. E ele pode se desenvolver somente através do desenvolvimento de sua singularidade. É isso que Jung chama de “individação”. Ele pode tornar-se mais e mais indivíduo sem tornar-se mais e mais humano. Eu tenho muitos exemplos de homens que se tornaram muito, muito individuais, muito distintos dos outros, muito desenvolvidos em suas particularidades sem ser, de maneira alguma, o que eu gostaria de chamar de um homem. Indivíduo é somente esta singularidade, capaz de ser desenvolvido e por aí afora. Mas *pessoa, eu diria, é um indivíduo vivendo realmente com o mundo*. E com o mundo não quero dizer no mundo, mas exatamente em contato real, *em real reciprocidade com o mundo* em todos os pontos nos quais o mundo pode encontrar o homem (BUBER, 2008, p. 243, grifos nosso).

Neste entendimento, na medida em que o *Eu* (indivíduo) é único no mundo e reafirma a sua existência em contato com o *outro* (e com o mundo), ao reconhecê-lo e respeitá-lo em sua alteridade, constrói-se possibilidades para o estabelecimento de relações autênticas e genuínas. Ao mesmo tempo, contribui para a construção de uma vida mais significativa e verdadeira e, por conseguinte, uma sociedade mais justa e humana.

Por essa razão, ao considerar a humanidade do outro e a sua própria, o *Eu* assume uma postura responsável frente à vida e ao mundo, e a sua parcela de responsabilidade diante de um modelo socioeconômico e político que impactou profundamente a maneira como os seres humanos se relacionam entre si, no e com o mundo (coisificando, mercantilizando e instrumentalizando as relações). Tal percepção não apenas aponta para a confirmação daquilo que nos impede de viver uma existência legítima, como também exige uma transformação da nossa condição de ser, de estar e de fazer no mundo e com os outros.

Como Buber reforça:

Um homem pode conhecer o outro. Reconhecê-lo, experienciá-lo naquele sentido específico, como a relação amorosa que às vezes é descrita como conhecimento. Nesta interação entre os seres ele *aprende a conhecer o outro* não como uma soma de propriedades, mas como essa pessoa determinada, com um nome, que vive diante dele. Se se toma toda essa soma de propriedades, não se tem nada dela, esta voz, esta pessoa. Refiro-me a esta pessoa que se defronta com *uma verdadeira pessoa*, única com este nome. Chamá-la pelo nome, endereçar-lhe o *Tu* é voltar-se para esta unicidade. Expresso isso por meio de conceitos porque é algo esquecido, perdido. Mas, na verdade, o que quero dizer não é conceitualizável, é profundamente real. É a realidade sobre a qual se fundamenta *a autêntica vida* em comum dos homens (BUBER, 2008, p. 94).

Assim sendo, em um mundo dominado por categorizações, simplificações e expectativas, considerar a singularidade do outro aponta para o reconhecimento da sua alteridade que pode nos conduzir a uma existência mais autêntica. Valorizar a individualidade de cada ser humano, em suas próprias experiências, as diferenças e a pluralidade do mundo, torna-se indispensável em um mundo em que se busca mais solidariedade social e política e é exatamente o reconhecimento das diferentes maneiras de ser e de existir no mundo que se encontra a possibilidade de realização humana.

Buber chama a atenção para a importância de aceitar e confirmar o outro, enxergá-lo enquanto potencialidade, em constante vir a ser. Confirmar o outro significa reconhecer, aceitar, validar, e permitir ser surpreendido por ele. Neste sentido, propõe uma abertura plena e legítima ao outro, sem o desejo de “catequização” ou de “colonização” do outro em relação ao *Eu*, além de uma mudança possível no encontro com as diferenças, no reconhecimento do outro enquanto ser humano.

Cabe destacar, que a alteridade pressupõe conhecimento ontológico de si mesmo e que o respeito às especificidades e à singularidade não implica um afastamento do mundo. Ao contrário, ao assumir-se plenamente no mundo, o ser humano deve buscar viver nele tomando o que lhe é próprio, o que lhe faz diferente e diverso do outro (dos tantos outros). Deste modo, possibilita um processo de humanização reconhecendo a complexidade da experiência humana.

Ainda, é por meio dessas diferentes maneiras de ser e de existir no mundo, que é possível refletir sobre o modo como nos vinculamos uns com os outros, no sentido de promover uma aproximação genuína e fortalecer o nosso senso de conexão uns com os

outros, e a partir daí, estabelecer uma mudança da nossa ação de ser com os outros e no e com o mundo, reforçando a nossa responsabilidade com o lugar que ocupamos no Planeta.

Assim, para além das breves reflexões sobre os significados do lugar do outro que caminha no sentido do entendimento sobre alteridade, faz-se necessário percorrer os principais documentos de constituição da EA, quais sejam: a Carta de Belgrado, a Declaração de Tbilisi, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a Carta da Terra, a Agenda 21, o Programa Nacional de Educação Ambiental, a Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em busca do *lugar do outro* na trajetória de constituição do campo da EA.

5.2 O Lugar do Outro na Trajetória da Educação Ambiental

*“No começo pensei que estivesse lutando
para salvar seringueiras,
depois pensei que estava lutando
para salvar a Floresta Amazônica.
Agora, percebo que estou lutando
pela humanidade.”*

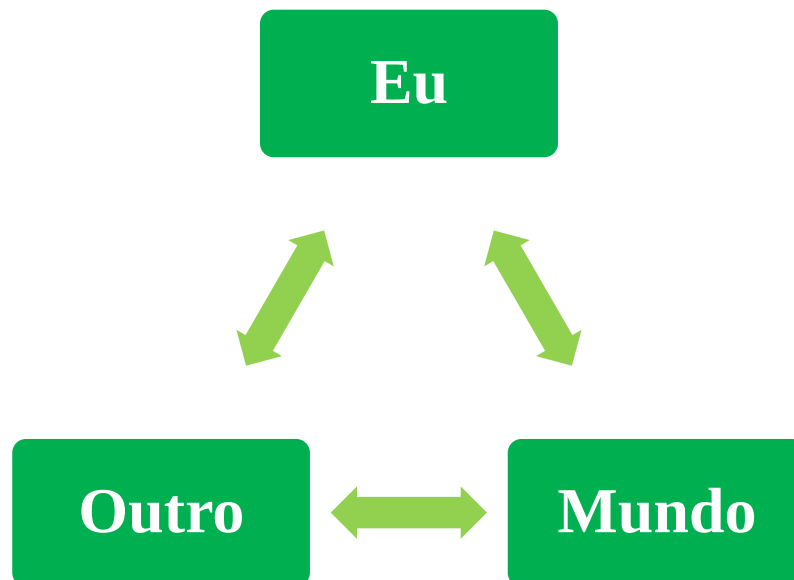
(Chico Mendes)

Desde a sua instituição, a EA vem assumindo múltiplos sentidos e significados. Como prática educativa, social e reflexiva, é feita com o outro, na relação, e expressa o modo como nos organizamos, vivemos e nos relacionamos em sociedade e com o mundo. Neste sentido, além de uma abordagem sistêmica, assume a perspectiva da complexidade. Tal afirmação implica no reconhecimento dos diferentes aspectos e dimensões das questões socioambientais contemporâneas; o conjunto de inter-relações e de dinâmicas sociais; e os níveis distintos de realidade, que constroem visões de mundo e trajetórias individuais e coletivas.

Com esse entendimento, a EA não é simplesmente um meio para a resolução de problemas ambientais ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação, que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e social. Pode ser

entendida ainda, como um caminho para a humanização, a partir das diferentes esferas de inter-relações, conforme demonstra a figura 10:

Figura 10: As Esferas de Inter-relação



Fonte: Elaborada pela Autora com base em Sauv  (2005).

De acordo com Sauv :

Na base do desenvolvimento pessoal e social encontram-se três esferas de intera  o, estreitamente ligadas entre si: a esfera das intera  es consigo mesmo (lugar de constru  o da identidade); a esfera de intera  es com os outros (lugar da constru  o das rela  es com outras pessoas); e, finalmente, a esfera de intera  es com o meio de vida compartilhado, (...) onde se enriquece a signifi  a  o do “ser-no-mundo” mediante as rela  es com o “mundo não-humano” (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Dessa maneira, em razão do percurso adotado e por acreditar que a transforma  o social almejada pela EA depende necessariamente da transforma  o humana, e com ela a transforma  o do modo como nos relacionamos com o outro, sendo este a natureza, outro semelhante, os demais seres do Planeta, o mundo, neste momento, percorro mais uma vez

alguns dos documentos considerados como referência para a sua consolidação, no intuito de encontrar de que forma “*o lugar do outro*” se apresenta no decorrer da sua trajetória.

Assim, dos documentos a seguir, destacam alguns aspectos que considero importantes para o entendimento dessa tese:

1º) A Carta de Belgrado, elaborada ao final do Encontro de Belgrado em 1975, menciona:

- ✚ O lugar da humanidade dentro da biosfera;
- ✚ As desigualdades e as evidências da crescente deterioração do ambiente físico, que afetam toda a humanidade;
- ✚ As repercussões prejudiciais as pessoas, em virtude dessa realidade;
- ✚ A tomada de medidas que não diminuam as condições de vida;
- ✚ A necessidade de uma nova ética global para a humanidade;
- ✚ O reconhecimento das complexas e das dinâmicas relações entre a humanidade e a natureza e entre os povos;
- ✚ A coexistência e a cooperação;
- ✚ As necessidades humanas;
- ✚ A ética global individualizada, refletindo no seu comportamento o compromisso para melhoria da qualidade do meio ambiente e da vida de todas as pessoas;
- ✚ O novo tipo de educação que requer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre a escola e a comunidade, entre o sistema educacional e a sociedade;
- ✚ A necessidade de melhorar todas as relações ecológicas, incluindo a relação da humanidade com a natureza;
- ✚ A necessidade de cada nação estabelecer o significado de conceitos, tais como qualidade de vida e felicidade humana;
- ✚ A melhoria das potencialidades humanas e o desenvolvimento do bem-estar social e individual;

- ✚ A presença e o papel da humanidade de forma crítica e responsável.

2º) A Declaração de Tbilisi, em 1977:

- ✚ Promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, social, política e ecológica;
- ✚ A solidariedade e a igualdade nas relações;
- ✚ A formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente;
- ✚ A necessária solidariedade entre todo o gênero humano.

Algumas Recomendações:

Número 1: aspectos biológicos, físicos, socioculturais, econômicos e éticos que constituem o ser humano;

Número 2: conceito de meio ambiente com elementos sociais da existência humana; induzir novas formas de conduta; proporcionar a todas as pessoas conhecimentos, sentido de valores, interesse ativo e atitudes necessárias;

Número 3: nova ética fundada no respeito à natureza, ao homem e à sua dignidade;

Número 5: reconhecimento de uma concepção ética errônea da relação entre a humanidade e a natureza;

Número 20: utilização racional dos recursos naturais para benefício dos diversos povos e de toda a humanidade.

3º) O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, em 1992:

- ✚ O respeito a todas as formas de vida;

- ✚ A transformação humana e social;
- ✚ A compreensão coletiva da natureza sistêmica;
- ✚ A degradação humana;
- ✚ As mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos;
- ✚ A perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar;
- ✚ O estímulo a solidariedade e a igualdade;
- ✚ A consciência ética sobre todas as formas de vida;
- ✚ Trabalhar conflitos de forma justa e humana;
- ✚ O estímulo a posturas individuais e coletivas.

4º) A Carta da Terra, em 1992:

- ✚ A humanidade é parte de um vasto universo em evolução;
- ✚ O cuidado da terra e uns dos outros;
- ✚ O desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais, não a ter mais;
- ✚ A construção de um mundo democrático e humano;
- ✚ A responsabilidade pelo presente e pelo futuro, pelo bem-estar da família humana;
- ✚ A solidariedade humana;
- ✚ O reconhecimento que todos os seres são interligados e cada forma de vida tem valor, independentemente de sua utilidade para os seres humanos.

5º) A Agenda 21, em 1992, especialmente os capítulos 1 e 36:

- ✚ A melhor qualidade de vida para todos;
- ✚ A formação de massa crítica;
- ✚ A educação como um processo pelo qual os seres humanos podem atingir o seu potencial máximo;
- ✚ A educação ambiental para o desenvolvimento deve tratar do desenvolvimento humano.

6º) O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), criado em 1994, com várias outras edições, que foram resultados de processos de consultas públicas:

- ✚ A promoção e a integração dos saberes, nas dimensões ambiental, ética, cultural, espiritual, social, política e econômica, promovendo a dignidade, o cuidado e a valoração de toda forma de vida no planeta;
- ✚ As múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental;
- ✚ O enfoque humanista como princípio;
- ✚ A coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer;
- ✚ A construção de sociedades sustentáveis;
- ✚ A promoção de valores humanistas.

7º) A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em 1999:

- ✚ O indivíduo e a coletividade construindo valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências;
- ✚ O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- ✚ O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- ✚ O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural;

- ✚ O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- ✚ O estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- ✚ O incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável;
- ✚ O fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

8º) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em 2012:

- ✚ O desenvolvimento individual em relação à natureza e com os outros seres humanos;
- ✚ A reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza;
- ✚ O respeito à pluralidade e a diversidade individual;
- ✚ Os direitos de existência.

Considerando cada um dos documentos elencados bem como os apontamentos mencionados, que não esgotam as menções acerca da EA em cada um deles, primeiramente, é oportuno destacar que foram evidenciados aqueles que entendo como importantes para o sentido que se busca com esta tese. Além disso, no que se refere aos diferentes momentos da sua trajetória, a EA foi vista como um meio para a proteção ambiental e a melhoria do meio ambiente e das relações humanas com a natureza, de maneira que as necessidades básicas de sobrevivência fossem satisfeitas.

De maneira explícita, os documentos iniciais da EA, não objetivavam as transformações humanas que não fossem exclusivamente para a mitigação da degradação ambiental. Inclusive, ao considerar o contexto histórico que sustentou a construção de alguns dos marcos da EA, apesar da conquista de ter alçado os problemas ambientais a

nível planetário e afirmarem a necessidade de cooperação para construir uma outra forma de estar no mundo, havia um discurso de congelamento do crescimento da população global e do capital industrial, especialmente em países que eram considerados subdesenvolvidos.

Em momentos posteriores, em razão do crescimento econômico acelerado e da necessidade de proteger as presentes e as futuras gerações em meio a um desenvolvimento que nos garantisse a sobrevivência, a EA foi considerada como necessária à construção do desenvolvimento sustentável, entendimento que foi ultrapassado mais adiante, pela construção de sociedades sustentáveis, que buscava possibilitar a cada uma delas a definição dos seus padrões de produção e de consumo, bem como o de bem-estar, a partir de sua cultura, de seu desenvolvimento histórico e de seu ambiente natural.

Outrossim, apesar de manifestarem diversas palavras e conceitos que são importantes para a EA, muitos deles ficaram no campo das ideias ou foram sendo apropriados e realizados segundo interesses econômicos e sociais específicos, não apresentando qualquer aprofundamento ou desenvolvimento de modo a impactar a maneira como interagimos no e com o mundo, e conseqüentemente, uns com os outros.

Pois bem. Apesar desses entendimentos, como se pode observar já na Carta de Belgrado, ao afirmar, por exemplo, a necessidade de reconhecer o lugar da humanidade, ou de uma nova ética global; a coexistência, ou a melhoria das relações e das potencialidades humanas; é possível encontrar sentidos que apontam a necessidade de repensar e de ressignificar a nossa humanidade, que perpassa, obviamente, pelo significado que damos ao outro e às nossas relações.

Em Tbilisi, da mesma forma, quando a Declaração dá ênfase a necessidade de uma nova ética, ou quando apresenta a necessidade de igualdade nas relações e a solidariedade em todo o gênero humano, considerando os elementos sociais da existência humana, nos aponta alguns caminhos para refletir sobre a nossa humanidade, não apenas focada exclusivamente na ou para a preservação ambiental.

A Agenda 21, embora reconheça a EA como um processo voltado ao desenvolvimento, manifesta que deve ser de seu interesse também o desenvolvimento humano, inclusive sobre o aspecto espiritual, o que implica em reconhecer um entendimento que se refere ao modo como os seres humanos buscam e expressam

significados e propósitos, além da maneira como vivenciam sua conexão com a vida, consigo mesmo, com os outros, com a natureza, enfim.

O ProNEA, embora vinculado ao conceito de sociedades sustentáveis, defende o enfoque humanista como princípio, assim como a PNEA, e a promoção dos valores humanistas. Tais afirmações levam em conta os múltiplos aspectos da vida humana, as ações e as experiências reais da existência, o que possibilita amplas reflexões sobre as questões relativas à nossa humanidade.

As Diretrizes Curriculares estabelecem o desenvolvimento com os outros seres humanos, a reciprocidade das relações dos seres entre si e os direitos de existência como sentidos e significados para a EA. Além da responsabilidade cidadã; da formação humana; das diferentes visões de mundo; do cuidado e da responsabilidade com as diversas formas de vida; do respeito às pessoas, culturas e comunidades; do reconhecimento, do respeito e da responsabilidade, que perpassa pela revisão da nossa humanidade, do modo como enxergamos a imensa vida que nos cerca.

Nesse momento de imersão, destacam-se dois documentos que marcam um outro enfoque para a EA: o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Carta da Terra. Em ambos, a abordagem sistêmica e complexa é apresentada de forma explícita e muito mais detalhada do que em outros que somente as mencionam como um conceito “solto” dentro dos textos.

O Tratado, ao apontar em seus princípios o respeito a todas as formas de vida, o reconhecimento da degradação humana e não somente da natureza, a consciência ética à todas as esferas da vida, por exemplo, reafirma que a EA como um processo contínuo e dinâmico, de permanente construção e de reflexão, se orienta por valores que objetivam a transformação humana e social.

Além disso, na medida em que sustenta princípios como cooperação e diálogo entre indivíduos e sociedades, com a finalidade de criar novos modos de vida, e a partir disso uma outra forma de se relacionar, de pensar, de questionar e de viver, se reforça enquanto saber educativo, na medida em que é processo de aprendizagem individual e coletivo, comprometido com a vida e com o bem-estar de cada um e cada uma e assim das diferentes sociedades.

A Carta da Terra, com o cuidado da terra e uns dos outros, o desenvolvimento humano voltado ao ser e não ao ter, a construção de um mundo mais humano, o

reconhecimento da nossa interligação e do valor de cada ser que habita o Planeta, demonstra uma outra estrutura para pensar a comunidade da vida e um novo sentido para a humanidade, por meio de uma ética que inclua os direitos humanos universais, a paz, a justiça econômica, a democracia.

Na medida em que a EA se fundamenta na condição humana e no desenvolvimento do diálogo com o mundo, com as vivências concretas que nele se realizam, e que defende a tomada de consciência e a ação reflexiva para que se possa dimensionar o seu potencial crítico, não pode ser isenta dos fenômenos pertencentes à existência humana, do reconhecimento do outro (e de sua visão de mundo) e do conjunto de relações pelas quais nos definimos como seres sociais e planetários.

A este respeito, como se pode depreender dos referidos documentos, mesmo aqueles que apresentam uma abordagem mais conservacionista, a necessidade de repensar o modo como estamos sendo no mundo já vinha sendo demonstrada, ainda que as intenções fossem outras. Obviamente que nenhum deles expressa de forma clara a necessidade de reconhecermos o outro e seu lugar de importância para a nossa existência como vem sendo defendido nesta tese.

Contudo, como educação política comprometida com a transformação humana e social, por meio da ressignificação de valores e da nossa relação com tudo e com todos/as aqueles/as com quem compartilhamos a vida no Planeta, a EA assume um sonho de humanidade e de integralidade humana, que perpassa pelo inter-relacionamento como condição humanizadora, na construção de outros modos de ser, de fazer e de estar no e com o mundo.

Assim, dando seguimento, passo a refletir sobre o lugar do outro em Martin Buber, entendendo como a principal contribuição de sua Ontologia da Relação, especialmente para o campo da EA e os seus fundamentos.

5.3 O Lugar do Outro em Martin Buber: Contribuições para (re) pensar a Educação Ambiental

*“O ser humano se torna Eu
na relação com o Tu;*

*À medida que me torno Eu, digo Tu.
Todo viver real é encontro.”*

(Martin Buber)

Com umas das frases mais conhecidas e creio ser uma das mais citadas de Martin Buber, inicio as primeiras linhas dessa fundamentação: “*O ser humano se torna Eu na relação com o Tu*” (Buber, 2001, p. 13). Sob esta perspectiva, Buber nos remete à possibilidade humana do *Eu* ir ao encontro do *Tu*, o *outro*, e estabelecer uma relação autêntica, confirmando o seu existir (o *estar-com-o-outro*), tendo em vista que, a partir da sua singularidade, o ser humano se realiza com o outro e assim fundamenta a sua existência.

Diante de um modelo de sociedade que impôs a subjugação de um ser sobre o outro, Buber busca resgatar a nossa humanidade por meio de uma mudança da nossa ação de ser e de estar no mundo, conduzindo a novas possibilidades de existência, o exige uma abertura interior (*um voltar-se para si*) e uma responsabilidade para com os outros e com o mundo. Em outras palavras, um posicionamento ante à concretude da vida, em uma existência que assume, intensa e incansavelmente, a construção de um mundo mais humano.

Para Parreira (2016), Buber anseia por uma existência fundamentada em genuínas relações, que seja capaz de provocar no ser humano uma atitude diferenciada de olhar e de se prestar ao mundo em que se está, bem como ao outro que vem ao seu encontro; defendendo um modo de apreender o ser na totalidade em que este se constitui. Todavia, não se trata de um modo qualquer, mas de um modo único, que possibilita o encontro com o outro de uma maneira legítima.

Ao mesmo tempo, enquanto um fenômeno pertencente à existência humana e um acontecimento necessário à sua formação, a EA em uma perspectiva crítica e transformadora, se insere na relação do ser humano com e no mundo, sendo, portanto, um processo de humanização e de libertação da condição humana, com vistas à transformação social. Dessa maneira, considerando as múltiplas dimensões da vida, assume o compromisso social com um mundo mais justo para todos os seres e reafirma o compromisso com a necessidade de outras formas de ser e de existir no e com o mundo.

Assim, em face às múltiplas crises, especialmente a que vem afetando a nossa humanidade, essa tese aponta a relevância do pensamento de Buber para a EA, atendendo a necessidade de uma mudança urgente e comprometida com o nosso existir e com todas as formas de vida existentes no Planeta e a sua aplicabilidade em uma vida possível de ser realizada. Ao defender que a nossa humanidade se realiza no ser do *outro* (entendido como todos os seres com quem é possível entrar em relação, uma pedra, uma flor, uma árvore, um animal, outro semelhante), Buber abre um caminho capaz de ressignificar a existência humana.

Além disso, sua relevância para o campo da EA também se justifica na medida em que a sua ontologia inaugura uma visão ecológica que será reconhecida somente no final do século XX, como pode ser depreendido da seguinte afirmação: “se, como diz essa obra, nós podemos nos encontrar em relação Eu-Tu não somente com outros homens, mas também com os entes ou coisas que, na natureza, vêm ao nosso encontro, em que se funda a diferença entre aqueles e estas?” (BUBER, 1977, p. 143).

Neste entendimento, Buber institui as bases de um princípio ético incomum para a época, provocando a primeira fissura na visão antropocêntrica, o que na ocasião incomodou muitos/as leitores/as, sendo, inclusive, duramente criticado. Ademais, propôs com toda a clareza, a possibilidade de um outro tipo de relação do ser humano com a natureza, que não aquela que coisifica e objetifica todas as demais formas de vida.

Pois bem. Ao longo da sua história, desde o seu surgimento até os dias atuais, a EA assumiu diferentes perspectivas de acordo com as formas de conceber e de praticar a ação educativa, adotando um lugar de práxis social e de reflexão sobre a vida, em toda a sua extensão. Ao defender a necessidade de transformação humana e social, a tomada de consciência e a ação reflexiva, fundamenta-se na condição humana e no desenvolvimento do diálogo com o mundo, com as vivências concretas que nele se realizam, contribuindo com a modificação do modo como nos inserimos e existimos no mundo.

Por essa razão, para que se possa dimensionar o seu potencial crítico, no meu entendimento, a EA não pode ser isenta da necessidade de construir outras formas de ser, de fazer e de estar no mundo, por meio do reconhecimento do outro e também de sua visão de mundo. Mais ainda, não pode se eximir do fenômeno pertencente à existência humana, que é a relação, envolvendo não somente o conjunto de relações pelas quais nos inserimos no mundo, mas também a interlocução com nós mesmos.

No decorrer da história, a nossa humanidade foi sendo construída a partir de tudo o que nos constitui como pessoa humana, nosso pensar, nosso sentir, nosso agir, nossa subjetividade, e mediante as nossas interações com os outros, com o mundo e no mundo. Dessa maneira, a nossa busca por nós mesmos, que é permanente, já que o processo de conquista da nossa humanidade (*o vir a ser*) nunca está pronto, jamais pode ser considerada individualmente, sem o outro, sem o mundo.

Enquanto ser inacabado e consciente de sua incompletude, o ser humano é um ser de relações e se realiza por meio do encontro com o outro, pois é, sobretudo, “*ser-com-outros*” - o sentido ontológico da nossa existência. Sendo a sociedade um lugar de pessoas, a nossa necessidade de inter-relacionamento se apresenta como condição humanizadora. Conforme também defende Kimieciki (2018, p. 251), “O ser humano, enquanto ser de relações, inacabado e consciente de sua inconclusão, tem, portanto, na sua capacidade de relacionar-se com o mundo, com os outros e consigo mesmo, a infinita possibilidade de humanização”.

Dessa maneira, as vivências em sociedade deveriam propiciar segurança sociológica e efetiva humanização. Ocorre que, em um modelo econômico, político e cultural, que se move pelas dinâmicas do poder e do mercado, o ser humano é ultrapassado pelo produto da sua própria atividade, e a lógica competitiva do capital concebe a humanidade mediante a dominação de um ser sobre o outro, impondo um excessivo distanciamento. Além disso, o domínio tecnocientífico e a racionalidade excessiva acabam por acarretar um esvaziamento de sentidos e a objetificação da humanidade.

Essa busca desenfreada pelo domínio das forças de produção e da natureza se caracteriza pelo individualismo, pela indiferença e pela incerteza, que são existenciais, e resulta na fragmentação e na perda da própria identidade do ser, o que reflete diretamente nas relações humanas e impede de compreender o sentido do outro em sua dimensão. O esvaziamento de sentidos acarreta na imposição ou no rebaixamento de uns sobre os outros e impossibilita qualquer capacidade de identificação. Sem contar que, a suposta superioridade do mundo moderno justifica o controle, a exploração e a violência de gêneros e de determinados grupos sociais como vemos frequentemente.

Como alerta Bartholo Jr.:

No século passado, os anos vinte deixaram testemunhos diversos de uma silenciosa “revolução copernicana”, uma verdadeira migração do “lugar do pensamento” fundada na afirmação de que não é o sujeito a “chance primordial do Ser”, mas sim nossa vulnerabilidade à alteridade. Ou, de modo mais cortante: a afirmação de que, *sem o Tu, o Eu é impossível*. E as tragédias que se seguiram pareceram anular quaisquer vestígios dessas mensagens, que hoje o mundo da globalização excludente tanto carece ouvir (BARTHOLO JR., 2001, p. 9, grifo nosso).

Diante desse cenário, vejo claramente a importância de Martin Buber para a EA, pela sua contribuição para a formação e a constituição do humano e por entender a sua atualidade e a aplicabilidade na concretude da vida. Ao refletir sobre o sentido da existência humana e buscar uma solução para o problema existencial, a fim de que os seres humanos pudessem viver mais profundamente possível a sua humanidade, renova a esperança na construção de um outro mundo, pois precisamos de outras formas de ser e de existir. Além do mais, não é possível pensar em um projeto de sociedade mais justo e mais humano, se não somos capazes de reconhecer o outro e aceitá-lo em sua experiência de vida, que por si só já difere da minha.

O ser humano é relação, é diálogo infinito com o outro, fazendo-se e refazendo-se na escuta, na comunhão e no encontro com os outros, como condição para a constituição do próprio eu. Dessa forma, fundamentando seu pensamento em valores necessários ao resgate humano, em um mundo cada vez mais individualista, Buber reconhece que a nossa forma essencial enquanto ser humano, carrega o anseio de interligar-se, e que é por meio da nossa ligação com os demais seres que nos realizamos enquanto humanidade, tornando possível repensar o lugar, não somente do outro, como o de nós mesmos.

Para Buber:

A grande maioria de nós alcança somente em raros momentos a plena consciência do fato de que não conseguimos degustar a realização da existência, de que a nossa vida não participa da verdadeira e realizada existência, como se a vida passasse à margem da existência genuína. Apesar disso, sentimos, constantemente, a sua ausência. De alguma maneira esforçamo-nos para encontrar, em algum lugar, aquilo que nos falta (BUBER, 1973, p. 736).

No compromisso humano com uma vida possível de ser realizada, o pensamento buberiano potencializa a reflexão do encontro do ser consigo e se traduz na autenticidade

do ser no e com o mundo. Na medida em que reconhecemos a presença de nossas condições subjetivas, quando separados, e no momento em que somos convocados, vinculamo-nos em uma vida de diálogo com e no mundo, estabelecemos novas possibilidades de existência, em um projeto de melhoramento de si e, conseqüentemente, do mundo.

Vivemos em tempos que reforçam a emergência de uma outra lógica de vida e de um novo humano, que seja capaz de refletir, a partir de si, o sentido da própria existência, e que seja capaz de inserir, de acolher e de ressignificar o outro. Se é cada vez mais urgente construir outras formas de ser, de fazer e de fazer no mundo, não somente como imperativo ético, mas também como condição indispensável a nossa existência e de tudo o mais que nos cerca, ao meu ver, isso não é possível sem o resgate da humanidade das nossas vivências, sem a responsabilidade existencial para com os outros e com o mundo.

Conseqüentemente, se a educação é em si um fenômeno pertencente à existência humana e um acontecimento necessário à sua formação, a EA, antes de ser consciência crítica e ação transformadora, é engajamento político, um compromisso social com um mundo melhor para todos os seres, em todas as suas dimensões, que passa pela construção de outras formas de considerar os outros, o mundo e o Planeta.

Mesmo que imersos em uma época que banaliza a existência humana e o “*ser-com-outros*”, creio que como seres dialógicos no e com o mundo, somos capazes de superar as limitações da nossa espécie e transfigurar a existência, educando com a clareza do lugar ocupado, (re) pensando, lutando, descobrindo, encontrando, construindo, transformando o mundo, em busca de um sonho de humanidade, por mais distante que possa estar.

Como defende Loureiro:

Utopia é desejarmos o novo conscientes do contexto em que vivemos, é sonhar com os ‘pés no chão’, vendo a história como um movimento dinâmico, não linear, de ordem e desordem, avanços e retrocessos, em que a construímos sem certezas absolutas, mas com convicções que nos movem a realizar e atuar em busca de um mundo melhor para todos, respeitando a vida. Quando menos exercitamos a aprendizagem política e deixamos de nos comprometer com uma utopia, mais nos rendemos ao pragmatismo, à alienação, à dominação e à desesperança. Quando mais nos comprometemos com a ação crítica e popular, mais sabemos o que precisa ser posto em prática para transformar ou, como disse Freire (1992:126), ‘o que pode ser feito agora para que se faça amanhã o que hoje não pode ser feito’ (LOUREIRO, 2006, p. 141, grifo nosso).

É com o outro, em toda a totalidade que o constitui, e a partir daí, no tecer coletivo, que o mundo pode vir a recuperar o seu encanto e significado, não somente na busca de sentidos existenciais que nos persegue, mas essencialmente, na reafirmação do nosso profundo compromisso com a humanidade e com a manutenção da vida no Planeta. Nas palavras de Arelaro, “(...) cada um de nós pode e deve contribuir para a transformação do mundo. É o coletivo, sobretudo, que vai garantir a construção desse novo mundo, este que queremos e pelo qual lutamos” (ARELARO, 2021, p. 27).

Desse modo, a emergência de uma outra lógica de vida, não poderá ser construída isenta da reflexão do sentido da nossa própria existência, que perpassa pela construção de outras formas de ser, de fazer e de estar no mundo, reafirmando a nossa responsabilidade existencial para com todos os seres (esses tantos outros que nos cercam), no e com o mundo. Neste sentido, o pensamento de Martin Buber, tão repleto de sentidos e de significados, capazes de contribuir com o campo da EA e seus fundamentos, nos convida a refletir e a repensar o lugar do outro, reafirmando o nosso profundo compromisso com a humanidade e com a manutenção da vida no Planeta.

Como Freire salienta:

Se adestram animais, se cultivam plantas e se educam os seres humanos. Poderíamos dizer que o cultivo, o adestramento, a educação passam pela vida. Na história da experiência de viver que caracteriza a experiência de outros animais, das árvores e da experiência humana, *nós, homens e mulheres, fomos os únicos capazes de inventar a existência*. O momento que a vida foi virando existência se situaria precisamente quando a vida se soube vida: quer dizer, quando o ser vivo, virando ser existente, se soube vivendo e foi capaz de pensando, falar o pensamento preso ao concreto e ao real. Nesse momento, a vida não apenas se soube vida, mas soube que sabia. Aí começa a possibilidade da distorção e da deterioração da vida que possibilitou a existência. *A invenção da existência deu-nos a possibilidade de estarmos não apenas no mundo, mas com o mundo. Eu posso mudar o mundo e é fazendo isso que eu me refaço. É mudando o mundo que eu me transformo também*. Homens e mulheres inventam a história que eles e elas criam e fazem. E é exatamente a história e a cultura que homens e mulheres criam e fazem, a cultura alongando-se sobre a história, a história voltando-se sobre a cultura, que gera a necessidade de educar. A educação nasce na relação entre a cultura e a história, dentro da cultura e da história. Por isso não se faz educação sobre a cabeça de ninguém: se faz educação no contexto histórico, no contexto cultural. É por isso também que ela não pode ser neutra: não há, nunca houve, nem vai haver neutralidade educacional. Uma das consequências da invenção da existência foi a impossibilidade da neutralidade na criação. *Nós temos de colocar a existência decentemente frente a vida, em sua dialeticidade, de tal maneira que a existência não mate a vida e que a vida não pretenda acabar com a existência, para se defender dos riscos que a existência lhe impõe* (FREIRE apud BAIÃO, 2001, p. 5, grifo nosso).

Cabe ainda destacar que o *lugar do outro* em Buber reforça a responsabilidade de cada um e cada uma pela parte do mundo que lhe foi confiada. Mais do que isso, é um convite a conhecer a si mesmo pelo encontro com o outro, direcionando a humanidade à realização da própria existência, pois o outro concorre para o reconhecimento e o significado do próprio eu. Tal concepção nos permite compreender o que de essencial define a nossa humanidade.

A profundidade do seu pensamento constitui-se essencialmente numa constante reflexão acerca do sentido do humano, visando “resgatar a dignidade e a responsabilidade que lhe é inerente na construção de um mundo mais humano” (ZUBEN, 2003, p. 146), e como reforça, “Sou contra indivíduos e a favor de pessoas. Somente quem é capaz de dizer um ao outro *Tu*, pode dizer um com o outro *Nós*” (BUBER, 2008, p. 243).

Neste momento, ao finalizar este capítulo, caminhando em direção ao percurso final dessa tese, senti que ainda faltava algo a dizer. É como se cada vez que eu refletisse sobre essa escrita, sobre os caminhos percorridos, sobre as escolhas e renúncias, ou pensasse nos sentidos e significados da obra de Buber para a existência humana, a sua atualidade e aplicabilidade encontrasse cada vez mais coerência e lugar.

E será que esta escrita seria suficiente para despertar a reflexão pretendida? Conseguiria eu trazer alguma contribuição efetiva para o campo da EA? Ou ainda, conseguiria esta tese romper os muros para além do mundo acadêmico?

Assim, nessa efervescência de pensamentos, reflexões, preocupações e digo até compromisso social enquanto educadora ambiental em permanente construção, recordei algo que sempre me causou desconforto desde que voltei para academia. Diz respeito aos impactos das nossas pesquisas, que por vezes (ou na maioria delas) não atravessam os muros das universidades, ficando reduzidas ao privilégio acadêmico; como se não houvesse qualquer vínculo entre o pensamento e a concretude da vida.

Como se os lugares das nossas pesquisas fossem apenas o meio de realizá-las, sem que houvesse qualquer comprometimento com a efetividade da pesquisa, ou com que é produzido, discutido, evidenciado a partir do que estudamos. Como se todo o trabalho restasse engavetado, é só poucos/as poderiam acessá-los.

Acredito que por essa razão, brotou a necessidade ontológica de escrever o próximo capítulo, refletindo sobre lugar que chamei de vida vivida, utilizando-me das palavras de Buber, o CAIC, a escola em que exerço a minha função docente, aprendendo,

construindo e reconstruindo o meu ser, enquanto educadora ambiental, e ressignificando a minha humanidade a cada dia, ainda que esta escrita não seja suficiente para reproduzir a totalidade do que me refiro.

Finalmente, acredito ser adequado mencionar, que ainda que o próximo capítulo se dedique à escola, referindo-se as aprendizagens, os sentidos e os significados sob o meu ponto de vista, com base nas minhas reflexões, não tenho a intenção de desenvolver conceitos e teorias sobre os espaços formais de ensino e aprendizagem.

Busco apenas compartilhar, por assim dizer, o que me move, comove, orienta, ressignifica e dá esperança, me fazendo acreditar, e sobretudo, lutar por este espaço, buscando contribuir com cada outro que encontro, começando por mim o reconhecimento desse *lugar do outro* que tanto defendi ao longo desse trabalho.

Assim sendo, apresento a seguir uma breve introdução, seguida pela apresentação do CAIC enquanto lugar, e por fim, trago um pouco das experiências e reflexões desta educadora ambiental, que não se cansa em estar no mundo em permanente construção.

O LUGAR DO OUTRO NA VIDA VIVIDA

*“O que fazes com a tua visão de mundo”
quer dizer: se não somente defende
e faz prevalecer sua visão de mundo,
ou se também a vive
e experimenta segundo pode em qualquer momento.
A verdade de uma visão de mundo
não se prova nas nuvens,
mas na vida vivida:
verdadeiro é o que se testemunha.*

(Martin Buber)

Figura 11: Juntos Somos + CAIC



Fonte: Acervo da Escola.

*“Acho que uma das melhores coisas
que podemos experimentar na vida,
homem ou mulher,
é a boniteza em nossas relações,
mesmo que de vez em quando,
salpicadas de descompassos
que simplesmente comprovam
a nossa ‘gentetude’”*

(Paulo Freire)

Figura 12: Caiqueiros e Caiqueiras: registro de um sábado letivo



Fonte: Acervo da Escola.

CAPÍTULO 6: O LUGAR DO OUTRO NA VIDA VIVIDA

6.1 Uma breve introdução

Desde o início de um percurso de pesquisa, a todo momento vão sendo realizadas inúmeras escolhas, e dentre estas, opções, renúncias e recortes epistemológicos, que impactam todo o curso do trabalho. Além disso, no decorrer, os objetivos inicialmente propostos vão sendo reestruturados diante daquilo que se apresenta como possível ou impossível de realizar, e principalmente, os resultados, que muitas vezes apontam para direções que não foram sequer previstas ou esperadas pelo/a pesquisador/a.

Neste sentido, como pesquisadora também fiz opções, renúncias, recortes no decorrer do percurso desta tese. E mais, ao longo dessa trajetória que venho me constituindo como educadora ambiental (em um processo humano de inacabamento, de inconclusão e de vir a ser), busquei que essas escolhas que fiz dentro da EA, tivessem um sentido e um significado para além de mim, para além do campo. Creio que foi por essa razão também que me lancei ao desafio de estudar o autor Martin Buber, pois ansiava por um sentido mais existencial para a vida humana e para a própria EA.

Dessa maneira, construí este capítulo fim no sentido de trazer reflexões sobre o lugar do outro na “vida vivida”, como afirma Buber (2003, p. 32), entendendo a importância fundamental da relação entre a visão de mundo que se apresenta e a vida que é realizada. Isso significa acreditar que essa escrita e a dedicação durante quatro anos intensos, atravessados por uma pandemia, e por uma condição de trabalho em tempo integral, estariam comprometidas se não fosse capaz de encontrar o que leio, ou se tão pouco creio no que escrevo e defendo, ou se, sobretudo, não importo para a vida vivida.

E é na escola, neste lugar que escolhi para atuar profissionalmente, até o momento, em que partes de mim se atravessam, se entrelaçam e se complementam, onde mais reflito e aprendo sobre o lugar do outro e a necessidade de defendê-lo como fundamento, onde a cada dia como educadora, nesse processo permanente que é a educação, independente da função que esteja ocupando, que compreendo um pouco mais sobre as singularidades e as especificidades da natureza humana.

Ao mesmo tempo, acredito que a educação como acontecimento necessário à formação humana, deve dimensionar o seu potencial crítico e criativo a favor da humanização, e como um fenômeno pertencente à existência humana, em todas as suas dimensões, tudo o que diga respeito ao humano, interessa à educação, inclusive a sua evidente desumanização.

Como reitera Freire:

Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido (FREIRE, 2018, p. 140).

Logo, a educação é um processo ético, antes de ser consciência crítica, engajamento político e ação transformadora, sendo contrária a qualquer ação ou entendimento que transforme outro ser em objeto a ser dominado, explorado, utilizado. Ao possibilitar a percepção da realidade como ela é em sua complexidade e objetivar a melhoria da qualidade de vida e da experiência humana, se insere na luta por um mundo mais justo, e a luta por um mundo mais justo é necessariamente uma luta pela humanização.

Pois bem. Considerando essa premissa, a escola como um espaço institucional, não está isenta das influências de um modelo socioeconômico, político e cultural que é constantemente atravessado pelos avanços tecnológicos esvaziados de sentido humano, que legitimam a objetividade, a coisificação e a despersonalização do ser e, em vista disso, no estabelecimento das relações humanas.

Consequentemente, as relações estabelecidas nos espaços escolares marcadas pela racionalidade excessiva, pela indiferença e pelo individualismo, são facilmente evidenciadas no exagero de conteúdos, na insatisfação ou na indisciplina dos/as estudantes, na falta de tempo, na intolerância, no desencontro, no descaso, no desânimo, na ausência de reconhecimento, na falta de diálogo, dentre outros exemplos.

Dessa maneira, esse esvaziamento da efetiva humanização, percebido de diferentes maneiras, desconsidera a escola enquanto espaço de interações vivas e vívidas,

e a cada um e a cada uma que faz parte dela enquanto singularidade humana. Neste entendimento, Freire acrescenta:

É convencido disto que, desde jovem, sempre marchei de minha casa para o espaço pedagógico onde encontro os alunos, com quem comparto a prática educativa. Foi sempre como prática de gente que entendi o *quefazer* docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo *passar* sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la. Mas, se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse um *quefazer* de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de *Ser Mais* (FREIRE, 2018, p. 141 e 142, grifo do autor).

Neste sentido, a escola enquanto espaço de relações sociais e humanas, que contribui tanto para a manutenção social quanto para a sua transformação, é lugar de encontro. De igual forma, também é lugar de acolhimento e de respeito a singularidade do outro, sejam estes educandos/as ou educadores/as. Para além disso, é lugar de luta contra a desumanização imposta pela ética do mercado e de esperança diante da possibilidade de criar outras realidades.

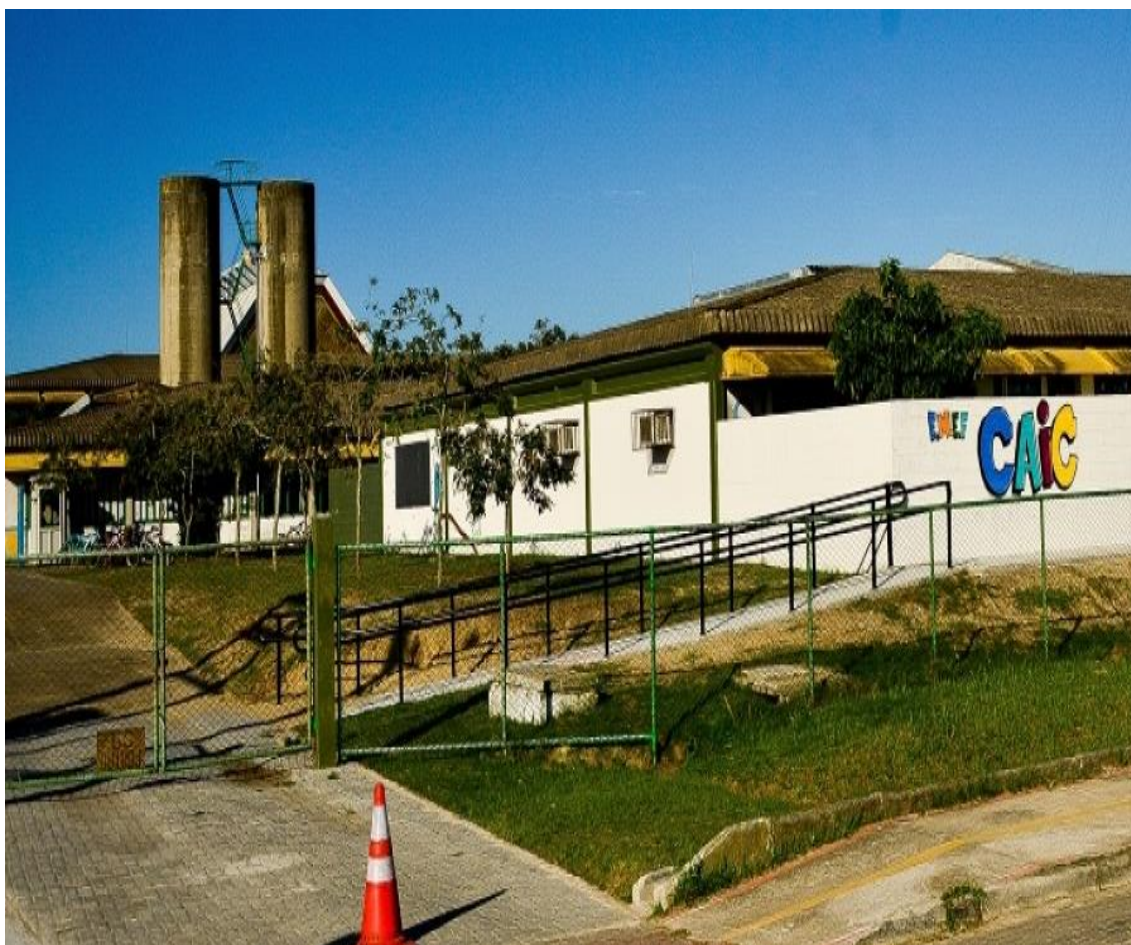
Antes de continuar com essas reflexões, creio ser importante situar o/a leitor/a sobre esse lugar de vida vivida ao qual me referi no início do capítulo.

6.2 Bem-vindos/as ao CAIC

*“Escola é o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos.
Escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.”*

(Paulo Freire)

Figura 13: Entrada do CAIC



Fonte: Acervo da Escola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande emerge de um convênio firmado entre a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Prefeitura Municipal, que instituiu o seu funcionamento juntamente ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC/FURG).

Considerado um dos maiores centros de extensão universitária, o CAIC/FURG é uma unidade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC/FURG), que por meio de ações de educação e de saúde, vêm garantindo a integração entre a universidade e as comunidades do entorno.

A partir desse convênio entre as duas instituições, foi estabelecida uma organização de trabalho e de funcionamento, por meio de um sistema de gestão compartilhada, que vem se mantendo até o presente.

Na década de 1990, o Brasil, assim como os demais países que eram considerados pertencentes ao “terceiro mundo”, apresentava índices extremamente preocupantes no que se refere à miserabilidade, ao acesso à escolarização formal e ao atendimento integral nas áreas da educação e da saúde, exigindo a construção de medidas que pudessem superar o grave quadro de exclusão social, política e econômica da população. Dessa maneira, por meio do Decreto Federal nº 631, de 12 de agosto de 1992, foram criados os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs).

Após o afastamento e a renúncia do até então presidente, o governo Itamar Franco extinguiu o Ministério da Criança e redenominou o “Projeto Minha Gente” para “Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente” (PRONAICA), com a promulgação da Lei nº 8.642/1993. No âmbito dessas mudanças, os CIACs passaram a ser denominados de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), coordenados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

Para além de uma mudança de nomenclatura, a proposta também sofreu alteração. Tendo como base a Pedagogia da Atenção Integral, diferentes serviços voltados à criança foram integrados e articulados, buscando a formação de um Sistema Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Neste sentido, foram elencadas como áreas de atuação prioritárias, a mobilização para a participação comunitária; a atenção integral à criança de 0 a 6 anos; o ensino fundamental; a atenção ao adolescente e educação para o trabalho; a proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; a assistência a crianças portadoras de deficiência; a cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes; e a formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes, de acordo com o artigo 2º da referida lei.

Nesse contexto, o município de Rio Grande foi contemplado com uma dessas Unidades, construída dentro do espaço da FURG, no Campus Carreiros, iniciando suas atividades em 1994. Desde a sua fundação, a escola persegue uma proposta político-pedagógica alicerçada em concepções que valorizam o diálogo, a democracia, a cidadania e a formação continuada, e atenta ao propósito de uma educação justa, igualitária, democrática e de qualidade, comprometida com a transformação individual e social dos sujeitos.

Buscando a constituição de sujeitos críticos e participativos na sociedade, a filosofia da escola está pautada nos princípios da *Educação Popular*, que têm como base,

a partir de práticas dialógicas, desvelar a realidade e as relações de poder que produzem e reproduzem a dominação de classes e as desigualdades sociais.

Fundamenta-se ainda, no desenvolvimento de diferentes competências que contribuem para a formação humana, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, respeitando as diversidades e os tempos de aprendizagem de cada criança/estudante, bem como competências socioemocionais e cognitivas, tornando-os conscientes e capazes de interagirem em sociedade.

Para além disso, o processo de construção do conhecimento precisa estar alicerçado na autonomia dos sujeitos, na curiosidade, na pesquisa e no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Outras concepções também orientam o trabalho que é desenvolvido na escola, quais sejam:

A Interdisciplinaridade: que traduz o desejo de superar as formas de aprender e de transformar o mundo marcadas pela fragmentação do conhecimento, buscando superar o formato linear do currículo e desencadeando processos de ensino e de aprendizagem que dialoguem entre as áreas do conhecimento e com o mundo;

Os Temas Transversais: com propostas pedagógicas que transpassam todos os componentes curriculares, possibilitando reflexões acerca de temáticas como: meio ambiente, pluralidade e diversidade cultural, temas locais, ética, saúde, preconceitos, desigualdades sociais, dentre outros, temáticas que envolvam a vida de cada sujeito em sua relação com o mundo e com a sociedade;

As Novas Tecnologias: com um trabalho voltado para a construção da cultura digital, incentivando o desenvolvimento da aprendizagem criativa, inovadora e interativa em consonância com a evolução tecnológica no mundo;

Formação do/a Leitor/a: o trabalho com a literatura e a multiplicidade textual potencializando a descoberta do mundo e o desenvolvimento das crianças e dos/as estudantes, de forma a contribuir para a construção de sujeitos críticos e reflexivos, sendo um compromisso de todos/as na escola;

Educação Ambiental: o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam a possibilidade de o sujeito conhecer o seu entorno, identificando as problemáticas

socioambientais existentes no contexto de sua comunidade, adquirindo conhecimentos para poder contribuir para a transformação local;

Educação Patrimonial: construindo junto às crianças e aos/as estudantes o sentimento de pertencimento à escola, à universidade e aos bairros do entorno, no sentido de preservar o patrimônio de uso coletivo, valorizando cada espaço de convivência e compreendendo os processos históricos que envolvem a transformação dos ambientes e dos patrimônios, no sentido de qualificá-los para o uso comum;

Relações Étnico-Raciais: práticas que visam o combate ao racismo e à discriminação racial, étnica, religiosa na busca por sujeitos que aprendam a conviver com a diversidade, respeitando as diferentes formas de expressão cultural, social e étnica; visando ainda assegurar a igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história diversa; dentre outras concepções.

Muitas das concepções da escola, encontram-se para além dos documentos que garantem o seu funcionamento, como o Projeto Político-Pedagógico ou o Regimento. Estão pintadas nas paredes, nas escadas, nos corredores da escola, como forma de demarcar a proposta com a qual cada um/a de nós deve, ou ao menos deveria estar vinculado/a, conforme demonstra a figura 14:

Figura 14: Área Interna do CAIC



Fonte: Acervo da Escola.

O CAIC também é espaço de formação continuada dos/as professores/as, sendo garantido espaço/tempo em serviço. O processo formativo é a base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que é realizado, pois configura-se um espaço que possibilita o diálogo sobre o cotidiano escolar e o desenvolvimento da gestão democrática e da construção da identidade da escola junto ao corpo docente, consolidando o seu papel formador e mediador para a construção do conhecimento.

Assim sendo, o CAIC se dedica a todas as etapas da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, atendendo

aproximadamente 700 estudantes, moradores do entorno da Universidade, situados em sua grande maioria entre os bairros Castelo Branco II, Cibrazém, Cidade de Águeda, Vila Maria e adjacências, hoje considerada uma das regiões de maior vulnerabilidade social e econômica do município.

As precárias condições de vida de grande parte das crianças e dos/as estudantes atendidos/as são cada vez mais latentes. Isso se manifesta no que tange a vulnerabilidade em suas diferentes formas, a injustiça social e ambiental, a violação de direitos humanos básicos, e também a inserção no mercado de trabalho. Em contrapartida, o CAIC ainda é um lugar de esperança e de garantia de direitos, e na maioria das vezes, o único lugar.

No contexto do convênio firmado, coube ao município o gerenciamento dos recursos humanos e da merenda escolar, por intermédio da Secretaria de Município de Educação (SMEd), e à Universidade, o gerenciamento acadêmico e administrativo. O convênio é renovado a cada cinco anos e vem se mostrando, até o momento, uma parceria bastante positiva e produtiva para ambas as instituições.

O CAIC ainda possui uma Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF) que articula suas ações a partir do Programa Saúde da Família (PSF). Algumas dessas ações são realizadas dentro da escola, no que se refere ao trabalho preventivo com relação à Saúde e à Educação de forma integrada.

Após essa breve contextualização do CAIC, o percurso a seguir apresenta algumas considerações dessa educadora ambiental, em permanente construção, que ora se entrelaçam entre narrativas e memórias, imagens e histórias, pensamentos, que são construídos/as neste espaço, ou por meio dele, e que tem me possibilitado refletir sobre o lugar do outro e a importância dessa tese para a existência humana.

6.3 *“Começar comigo, mas não terminar comigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim”*: Reflexões de uma educadora ambiental em permanente construção

*“O outro me faz, o outro me fez.
E o primeiro olhar de minha mãe,
esse de que eu não lembro mais como foi,
é a matriz e a lembrança imorredoura dos outros gestos todos.
Os gestos depois ou mesmo antes dele.*

*Quando? Como?
Todos os instantes em que, vida afora, os meus outros
foram me fazendo ser essa pessoa de quem sou.
Foram trocas, foram gestos e olhares, foram acenos,
acentos da voz, palavras ditas e ouvidas
nos silêncios de quando as almas se tocam sem saber.*

*Afetos e gestos de interesse do outro em mim, de mim nele
e mais a paixão e o esquecimento, o ódio e o amor,
a pressa e a demora, a espera e o desespero, a troca.*

*E ao longo dos tempos, ao longo das trocas
eu fui me fazendo nos meus outros,
nos outros que me fazem todo dia.
Sendo ele - o outro - separado e diferente diante de mim
e no entanto, num instante nosso ele é meu eu,
pois do que fazemos um ao outro nós nos fazemos: eu.*

*Quando em nada eu o reduzo a mim, a ser como eu.
Hei-lo plenamente um outro eu, um eu inteiro nele e para mim,
pois entre ele e eu não há nada mais do isto:
o encontro, a morada do ser, a casa da pessoa.*

*Mas muitas vezes, quantas! Como! O meu outro é o isso,
alguma coisa fora dele mesmo, nele e em mim.
Tenho sobre ele um interesse, tenho muitos.
E então submeto a pessoa ao objeto
e esqueço a relação na experiência.
E esqueço a troca afetiva no intercâmbio de produtos*

em que nos convertemos os dois: ele e eu.

*Então o meu sujeito, o outro, é um objeto para mim
e eu me reduzo para ser um objeto para ele.
Quando o meu outro é um isso, um meu isso,
eu me torno um isso para ele, um isso dele.
Quando o meu outro é um pleno tu,
também eu, plena pessoa, sou um tu inteiro para ele
e nós dois caminhamos de mãos juntas,
sabendo que não há um caminho para o encontro,
mas o próprio encontro é o caminho.”*

(João Francisco Régis de Moraes)

Figura 15: Área Externa do CAIC



Fonte: Acervo da Escola.

Nesta última seção, me lancei a mais um propósito, em razão de uma necessidade ontológica já exposta: apresentar reflexões que fossem capazes de representar o vínculo que venho construindo entre o pensamento que foi sendo desenvolvido ao longo desta tese e a vida possível de ser realizada, a vida vivida, como revela Buber. Um dos primeiros desafios deste momento, foi justamente encontrar um título apropriado, convidativo, e que fosse capaz de explicitar a ligação entre aquilo que sinto e penso e aquilo que entendo como adequado para este momento da tese. E assim surgiu o título.

“Começar comigo” incita reflexões de uma educadora ambiental ainda em construção, que se constrói e reconstrói na prática e na reflexão constante, no reconhecimento do meu papel no mundo, dos lugares em que ocupo, e que busca fazer o melhor; reflexões trazidas mediante narrativas e memórias, imagens e pensamentos, e acima de tudo aprendizagens construídas neste espaço de vida vivida, no decorrer de 7 anos de exercício da função docente, e que tem me possibilitado pensar sobre o lugar do outro e a importância dessa tese para ressignificar a existência humana, ao menos a minha.

“Não terminar comigo ou não ter a mim mesmo como fim”, ressalta que embora esta tese seja a construção do meu pensamento, resultado do meu esforço intelectual enquanto pesquisadora, e do meu estudo, e como publicação científica que irá se tornar, talvez seja capaz de romper fronteiras e “ganhar o mundo”, o que venho construindo e reconstruindo aqui, o que venho pensando e (re) pensando, é para além de mim, é para que seja capaz de conduzir a uma mudança subjetiva ou dar um primeiro passo, em “estreita aresta”.

Nessa caminhada enquanto educadora ambiental, e enquanto humana que sou, de forma que essas duas (re) construções constantes se entrelaçam de tal maneira que é quase ou é verdadeiramente impossível separá-las, “*eu fui me fazendo nos meus outros, nos outros que me fazem todo o dia*”, assim como o poema de Moraes. E assim tem sido o meu trilhar de vida vivida, neste lugar de potência e de vida que é o CAIC.

Recordo neste instante das palavras de Freire (2018, p. 92) “Me movo como educador porque primeiro me movo como gente”. Enquanto gente, incompleta e inacabada que sou, me movo em direção de *ser mais*, de estar aberta a ser o que ainda não sou e de estar disposta a aprender o que ainda não sei, a reaprender, a reconstruir, a buscar, a viver, enquanto ainda tenho vida. E todas essas razões também me movem como educadora, na medida em que encontramos tantos outros na nossa caminhada docente que nos fazem e nos refazem todos os dias, e nós certamente a eles.

Na imagem que também trago para o início desta seção, reflexões surgem, cores se destacam. Primeiro nas flores, que encantam, embelezam e perfumam a natureza e a nossa humanidade. Ao fundo, o colorido de um telhado que convida para “brincar”, e que remete à boniteza e à alegria da vida, que convida para a vida, vida que vive, que vibra e que sonha com outras possibilidades, mas que também revela resistência e superação. Esse é o CAIC.

Antes de dar seguimento, contudo, cabe afirmar que não tenho a intenção de discutir conceitos sobre a escola, enquanto espaço formal de ensino-aprendizagem, conforme já mencionei, nem mesmo defendê-la neste momento como um espaço em que é possível se desenvolver a EA em uma perspectiva crítica e transformadora, ainda que acredite nisso e nela como o meio pelo qual a educação se universaliza, mesmo porque ambas as discussões exigiriam aprofundamentos teóricos neste sentido a que este trabalho não se dispõe. O que modestamente intenciono é expressar reflexões que possibilitem outros sentidos a esta tese, que vão além dos significados teóricos apresentados e defendidos.

Como instituição escolar que é, o CAIC é constituído, dentre outros fatores, pelas múltiplas relações que são estabelecidas cotidianamente em seu interior. Permeadas por valores e crenças, por normas e discursos, e até mesmo por ideologias, e que revelam um determinado contexto histórico-social, as relações se estabelecem independentemente dos papéis e das funções ocupadas nos determinados espaços de tempo.

Enquanto organização social, política e administrativa, por se tratar de vínculos entre pessoas, é espaço e produto de relações de hierarquia, de conflitos de interesse e de disputas de poder, sendo uma escola que atende todas as etapas da educação básica, portanto, permeada por relações entre crianças e seus pares, adolescentes e jovens, famílias e comunidade escolar em geral.

Conforme já mencionamos ao longo desta tese, com a modernidade, o mundo passou a ser sentido e percebido de outras formas. As relações econômicas que se seguiram, acarretaram na fragilidade das relações humanas, que se tornaram esvaziadas de sentido e de significado, marcadas pela indiferença, pelo individualismo e pela coisificação do outro (e dos tantos outros seres com quem compartilhamos a vida no Planeta).

Cabe considerar que, para além desses efeitos, outros agravantes foram sentidos nas relações humanas após a pandemia da COVID-19. Efeitos sociais e emocionais causados pelo distanciamento social são cada vez mais perceptíveis nos espaços e especialmente na escola. As diferentes formas de violência entre os pares ou com os/as professores/as, ou ainda entre a comunidade escolar em geral; a ameaça constante de atentados; o desinteresse e a falta de sentido e de significado da escola, e até mesmo por aprender; o descuido e a destruição do patrimônio escolar sem razão específica, são alguns dos exemplos do que estamos vivenciando todos os dias.

Neste entendimento, o dia a dia da escola demonstra a necessidade urgente de estabelecer de outras formas de ser, de estar e de fazer no mundo, a partir da reflexão sobre o nosso estar no mundo e com os outros. Se, por um lado, é necessário compreender os significados, as possibilidades e os limites da instituição escolar, por outro, como um espaço privilegiado de um sadio pluralismo de ideias, pode ser capaz de expressar transformações significativas para a sociedade, por meio dos sujeitos que dela participam e a fazem um espaço vivo e democrático.

Assim, sendo a educação um processo pelo qual os seres humanos se completam a vida toda, como processo educativo e transformador, também é uma possibilidade de promover as mudanças nas relações que são mantidas entre eles e o mundo. Como defende Freire (2018, p. 110), “*Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave para as transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante (...) mas pode demonstrar que é possível mudar” (grifo do autor).

A partir daí, na compreensão que procuro construir, é possível refletir sobre o lugar do outro no CAIC, sendo o lugar de vida vivida que é, que abarca esses tantos outros que necessitam ser reconhecidos das mais diferentes maneiras, reconhecidos pela/na escola, pela/na família, reconhecidos pelo Estado, reconhecidos uns pelos outros; reconhecidos na sua singularidade, nas suas diferenças, nas suas semelhanças, na sua alteridade.

O reconhecimento que compreende percebê-los e aceitá-los em sua inteireza, com seus sentimentos e sua presença, libertando-se da indiferença, de forma a responder verdadeiramente uns aos outros e ao que acontece. Tal reconhecimento reflete ainda na nossa parcela de responsabilidade e de contribuição contra a negação dos outros e de todas as formas de vida existentes no Planeta, e de nós mesmos como seres humanos.

Silva acrescenta:

A educação é exigência do processo de humanização no qual nos tornamos produtores de saber (...) a construção da escola boa para o povo, especialmente para o que vive as agruras da pobreza e da escassez, que lhe são impostas como morador das periferias, *requer estabelecer comunicação e relações que valorizem essas pessoas e sua cultura*. (...) Fazer da escola da periferia local agradável para *ensinar, aprender, trocar, relacionar-se* e promover cultura é opção ético-política a favor da educação pública, popular e democrática (SILVA, 2021, p. 114, grifo nosso).

Ainda, se não acreditarmos que é possível a vida no Planeta, com maior consciência da natureza, dos outros, de todos os seres; se não acreditarmos que podemos contribuir para ressignificar a nossa humanidade, não há porque sermos educadores/as. É preciso acreditar que há outras maneiras de viver; e essa maior consciência da natureza, dos seres, dos tantos outros, não tem apenas a ver com meros sentimentalismos, mas com um profundo respeito aos outros, acolhendo a sua humanidade.

Em uma concepção buberiana, segundo Brandão e Moraes ([s.d.]), a partir do momento em que interagimos com o *Outro*, nunca mais estamos sozinhos, isso porque a relação com o outro possibilita o reconhecimento do próprio *Eu*. Na medida em que interajo com o outro, mesmo antes de aprender a falar, minha consciência e sensibilidade, meu corpo, meus gestos, meu olhar, tudo em mim vai aprendendo a reconhecer que “eu sou um eu”, um sujeito interativo que age, atua, gera processos e produz. Ao mesmo tempo, também “eu sou um eu em um outro plano”. Sou um sujeito reflexivo, consciente de si, “alguém que se sente, que se pensa, que se pensa sentindo e se sente pensando”.

Assim, cada ser humano, como ser relacional que é, experimenta a necessidade significativa de ser reconhecido em sua singularidade, pois se assim não for, não somente a relação não se instaura, permanecendo o distanciamento, como a existência humana não se concretiza.

Para Hycner:

o paradoxo do espírito humano é que não sou completamente eu mesmo, até que seja reconhecido em minha singularidade pelo outro e esse outro precisa do meu reconhecimento a fim de se tornar completamente a pessoa única que ele é. Somos inextricavelmente entrelaçados. Nossa validação pelo outro traz valor a nós mesmos. Somos parte de um laço de relações recíprocas (HYCNER, 1997, p.15).

Neste ano letivo de 2023, a partir das funções que estou desempenhando no CAIC, Orientadora Educacional, no turno da manhã e Coordenadora Pedagógica, no turno da tarde, digamos que outras lentes me foram oportunizadas para refletir sobre o lugar do outro, para além das lentes que já faziam parte de mim. Especialmente as atividades que realizo na Orientação Educacional (OE), evidenciam a necessidade de horizontalizar cada vez mais e mais as relações humanas, a partir do significado do lugar do outro.

Digo isso, porque enquanto estava apenas dedicada às funções relacionadas a minha docência, esses tantos outros que encontrava (crianças, famílias, funcionários/as da escola), ainda estavam vinculados aos encantamentos da infância. Ainda que a comunidade escolar seja a mesma, a abordagem que chega na Educação Infantil, é diferenciada. As crianças possuem a vontade e a curiosidade em estar na escola, e ainda é possível proporcionar vivências mais significativas por meio de projetos de aprendizagem, das brincadeiras e das múltiplas linguagens.

E mesmo na Coordenação Pedagógica, em que outros contextos que exigem a minha intervenção que não apenas a minha sala de aula, é sob outra perspectiva. Apesar disso, tenho percebido neste espaço que os/as professores/as apresentam inúmeras dificuldades em lidar com as múltiplas diferenças que chegam na escola. Soma-se ainda, que mais do que nunca, estamos recebendo uma enxurrada de laudos, e cada vez mais cedo (como por exemplo, crianças de 2 anos estão sendo laudadas com TDAH), e as salas de aula da Educação Infantil estão cada vez mais lotadas²³, apesar do espaço não ser o mais adequado para comportar o número de crianças.

Além disso, vivenciamos já na Educação Infantil muitos impactos do distanciamento social. As crianças têm apresentado muitas dificuldades em se relacionarem umas com as outras, em se organizarem com a rotina escolar, dificuldades de brincar umas com as outras, ou até de imaginar brincadeiras, manifestam também pouco ou quase nenhum contato com a natureza, hábitos que eram tão naturais na infância e que foram perdidos neste período, além de um isolamento mesmo na escola, muitas preferem brincar sozinhas do que interagirem com outras crianças.

²³ De acordo com a Resolução nº 044/2022 do Conselho Municipal de Educação, as turmas estão distribuídas da seguinte maneira: nas turmas de Berçários, são 8 crianças, para um/a professor/a regente e um/a atendente; nas turmas de Maternal 1, são 12 crianças para um/a professor/a regente e um/a atendente; nas turmas de Maternal 2, são 15 crianças, para um/a professor/a regente; e nas turmas de Nível 1 e Nível 2, são 20 crianças, para um/a professor/a regente.

Diante de tudo o que nos atravessa cotidianamente e que nos causa estranheza ou desconforto, muitas aprendizagens também são possíveis. Ao lidar com o grupo de professores/as, cada um/a com a sua individualidade, cada um/a com a sua especificidade, tenho buscado refletir sobre o meu próprio fazer docente e como posso motivar outros fazeres, em um constante processo de ação-reflexão. Motivar a estar neste espaço tão desafiador, mantendo a alegria e a esperança vivas, motivar a reflexão sobre esses tantos outros que nos cercam, e quem sabe contribuir para a construção de relações mais humanas, entre os pares, as crianças, as famílias, a comunidade escolar em geral.

Um dos caminhos encontrados em busca da motivação do grupo docente, é o tema da escola deste ano, conforme figura 16. Todos os anos, na verdade, o setor pedagógico, com base no trabalho realizado nos diferentes grupos (Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e EJA), juntamente com o Colegiado Gestor da Escola, elegem um tema para o ano letivo seguinte, buscando orientar as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Figura 16: Tema do Ano Letivo de 2023



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

“*A boniteza de ser caiqueir@*”, eleito como o tema deste ano, tem inspiração freireana e abrange muitos sentidos e significados. A boniteza deste espaço; a boniteza das diferentes etapas da vida; a boniteza da própria prática docente; a boniteza da vida que vibra no CAIC; os sorrisos; as cores; a alegria; as lutas, tudo aquilo que nos constitui e nos faz como parte deste lugar, para além do sentido estético da palavra, na intenção de resgatar o sentimento de pertencimento à escola e à comunidade em geral, bem como o que nos motiva a estar e a permanecer neste espaço, apesar de todos os desafios.

A boniteza das diferenças das gentes do mundo, no sentido que toda a vida importa, que todos os outros importam. Ainda, “Boniteza é conceito que tem a ver com a crença em um mundo mais justo. É posicionamento político. Tem a ver com direitos civis e humanos. Fala do trabalho justamente remunerado, da comida na mesa, da escola popular e democrática de qualidade” (FREIRE, 2021, p. 11).

Pois bem. Quando iniciei as minhas atividades na OE, não imaginava a complexidade que se apresentaria, que vai muito além do controle da frequência de crianças e de adolescentes, distribuídos em 16 turmas²⁴, 4 na Educação Infantil, 3 nos Anos Iniciais e 9 no Anos Finais. As questões da evasão escolar, mesmo que aparentemente simples, escondem problemas dos mais variados, como negligência familiar, vulnerabilidade social e econômica, déficit de aprendizagem, distorção idade-série, falta de interesse pela escola, aulas descontextualizadas e desinteressantes, dentre outros.

De igual forma, as razões que motivam a evasão escolar também aparecem de forma indireta nos atendimentos da OE, pois as “questões-problema” do cotidiano da escola nunca são apenas o que se manifesta na superfície. As manifestações da violência, por vezes, evidenciam a negligência familiar ou o abandono parental, ou ainda, são a única forma de se comunicar com o mundo e com os outros que foi aprendida até então. Outras vezes, manifestam um pedido de ajuda que esconde um risco eminente à saúde ou à segurança, e até mascaram situações de automutilação, problemas de ansiedade e erotização precoce.

Além disso, a vulnerabilidade social e econômica sentida pela grande maioria das nossas crianças e estudantes, interfere diretamente na aprendizagem e, conseqüentemente, no estabelecimento das relações humanas. Embora o CAIC conte com toda uma estrutura privilegiada dentro do campus da FURG, os muros que separam a Universidade das comunidades do entorno, separam realidades muito distintas.

Como eu vou considerar o outro, se estou sendo negligenciado/a? Como considerar o outro se sinto fome, se sinto frio, se não tenho o que vestir, se não tenho um

²⁴ No turno da manhã, o Caic conta com 19 turmas de estudantes, mas 3 delas dispensam o controle de frequência, pois as crianças matriculadas não estão em idade em que é garantido o direito à vaga na Educação Infantil, de acordo com a Lei nº 11.700/2008. Ainda assim, são acompanhadas pelos outros atendimentos realizados pela Orientação Educacional, inclusive o acompanhamento familiar.

lugar saudável e seguro para dormir, para morar? Ou se vivo em um ambiente que me apresenta risco de todos os tipos?

Como Freire (2018, p. 72) reforça: “Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada?”. Esse exercício de enxergar o outro, de considerar o outro, para além do que aparenta, precisa começar por nós que exercemos a função docente, que temos contato direto com as crianças e os/as estudantes, que enxergamos (ou ao menos deveríamos enxergar) sinais dessa humanidade negada todos os dias.

Esses tantos outros anseiam por um lugar, mesmo aqueles/as considerados/as mais desafiadores/as, ou que já se encontram dentro do sistema de acompanhamento da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente. Tantos outros que anseiam pelo acolhimento, que começa pela escuta atenta e sensível, para então ser capaz de construir possibilidades de um diálogo autêntico, como defende Buber, um diálogo capaz de reconhecer a presença e o ser do outro em sua integralidade. Aí então poder contribuir com alguma mudança significativa.

Segundo Freire:

Outra convicção que considero fundamental é a que sustenta: “É necessário aprender a escutar”. Há quem acredite que falando se aprende a falar, quando na realidade é escutando que se aprende a falar. Não pode falar bem quem não sabe escutar. E escutar implica sempre em não discriminar. Como posso compreender os alunos da favela se estou convencido de que são apenas crianças sujas e que têm mal cheiro? Se sou incapaz de compreender que estão sujos porque não tem água para tomar banho. Ninguém opta pela miséria. (FREIRE, 2018, p. 44, grifo do autor).

Escutar significa disponibilidade para a fala do outro, o gesto do outro, as diferenças do outro, que só se estabelece depois de instaurada a confiança. A escuta do outro, em toda a sua singularidade, exige uma postura de responsabilidade existencial para com esse outro, que na grande maioria das vezes, além de ter seus direitos básicos negados, sofre os mais variados tipos de exclusão e de agressão.

Ao mesmo tempo, com todos os desafios, estar na OE tem sido umas das experiências mais enriquecedoras que tive até hoje no CAIC, pois coloca em questionamento todas as teorias que já aprendi, “sacode” a minha humanidade e me faz

refletir e aprender a cada dia sobre ela, ressignificando o meu estar no mundo, ao passo que enxergo e percebo a humanização ou a desumanização desses tantos outros que me cercam.

Assumo ainda, a cada dia, um compromisso com as minhas convicções, que andam de mãos dadas com as minhas limitações, diante de tanta complexidade humana. Limitações essas que não se podem prescindir do esforço constante em superá-las, pois na maioria das vezes que atendo uma criança ou um/a adolescente, eu sequer consigo “resolver os problemas”, apenas escutar, acolher, apoiar, ser presença.

Entendo que há situações que não nos competem enquanto educadores/as, e não tenho a pretensão de acreditar que precisamos ou que devemos resolver tudo. Contudo, o que trago à reflexão, é que não tem como não se envolver ou sair ileso, não tem como não modificar a forma como lemos e enxergamos o mundo diante da humanidade do outro, assim como não tem como rever concepções, anseios, sonhos e a nossa própria humanidade.

Acredito, inclusive, que não há prática educativa que não se relacione com isso. Quando assumimos a educação, quando nos assumimos como educadores/as, somos muito mais que aqueles/as que exercem a função docente, até porque os tempos da escola atravessam outros tempos da nossa vida, e não tem como ser diferente. Levamos a escola para casa, e junto com o trabalho, levamos as vivências, as angústias, os medos, os sonhos; levamos o outro (ou os outros) em nós.

Brandão e Moraes ressaltam:

O outro me cria, ele me faz. Eu não seria um ser-em-mim se não existisse um outro que me criasse, que me construísse ao mesmo tempo em que eu faço a mesma coisa com ele. Com uma pessoa como eu, uma pessoa, um ser humano que se constrói construindo-me no diálogo, e a quem eu construo enquanto me construo a mim mesmo através dele. Mas acho que há mais do que isso. Pois a partir do momento em que eu convivo como os meus outros, eu povoo a minha sensibilidade, a minha consciência, a minha ideia dos/sobre os meus outros. E também por isto eles estão sempre comigo, sempre em mim (BRANDÃO e MORAES, [s.d.], p. 23).

Foram repetidas as vezes em que fui para a casa sentido a frustração de ter feito muito pouco pelo outro que chegou até mim. Recordo de uma situação de uma adolescente que tinha repetidas crises, denominadas por ela mesmo de ansiedade, e toda

a vez que isso acontecia, ela queria ir para casa, não queria mais permanecer na escola, nem participar das aulas, o que acabaria por prejudicar a sua aprendizagem. Um dia o motivo era o cabelo, no outro o próprio corpo, no outro uma fala de algum/a colega. Tudo era “motivo”.

Resolvi então, conversar com a família, para entender, ou ao menos tentar, o porquê das crises estarem acontecendo frequentemente na escola. Confesso que imaginei os mais variados motivos. Para a minha surpresa, ao conversar com a mãe, nenhum deles havia sequer passado pelos meus pensamentos. Ou melhor, saí daquele atendimento sem saber verdadeiramente a causa, mas com a certeza de que, a complexidade vivida por aquela família, a sucessão de acontecimentos e de tragédias digamos assim, justificava qualquer tipo de comportamento manifestado.

Enfim, as crises não voltaram mais a ocorrer, pelo menos não na escola. O que apontou uma outra possibilidade. Ou realmente a família buscou outras formas de auxiliar a adolescente, ou os motivos que estavam dando vazão às crises, precisavam ser abafados e não deveriam mais “aparecer” na escola. E esse é só um dos exemplos dos dilemas que muitas vezes nós educadores/as enfrentamos na escola, fazendo com que cada ação e reação seja detalhadamente pensado, pois nunca conseguimos prever as consequências do nosso interesse e atenção pela vida da criança e/ou do/a adolescente.

Dando seguimento nas reflexões, acredito que todo processo pedagógico deve partir da compreensão que o ser humano tem do seu próprio processo de humanização. Isso implica em reconhecer que, independentemente da condição social, econômica e cultural, todos os seres humanos são capazes de aprender e de *ser mais*. Assim, ao invés de trabalhar com uma racionalidade que evidencia a carência, as dificuldades, se faz necessário caminhar em direção a valorização das diferentes potencialidades dos sujeitos.

Neste entendimento, de acordo com Arroyo:

O ofício de ensinar-aprender se fundamenta sobretudo na consciência de que as novas gerações e todos nós temos do que não sabemos, da vontade de saber mais, do que chamamos curiosidade. Uma das preocupações de muitos docentes é que não se percebem necessários aos discentes, porque estes não se mostram discentes, ou com vontade alguma de aprender na escola. Se não há vontade de aprender perde sentido ensinar. Perdemos o sentido do nosso saber-fazer. Entretanto, é curioso constatar que essa mesma infância, adolescência e juventude se mostram curiosas *em aprender a ser gente*, a situar-se no tempo e espaço social, no seu tempo, ser contemporâneos com os avanços humanos,

nas artes, nas músicas, nas tecnologias, no amor, na sexualidade, na estética, nas modas... (ARROYO, 2010, p. 55, grifo nosso)

Desse modo, é fundamental que haja o reconhecimento desses tantos outros que possibilitam realizar a nossa humanidade, independentemente dos espaços em que nos encontramos, pois é inegável que a nossa existência está conectada a existência dos demais seres, e tal percepção enfatiza a importância do “*ser-com-os-outros*”. Esse entendimento, que aceita e reconhece o outro como parte de si mesmo, traz a ideia de interdependência e inter-relação para com a vida, de modo que qualquer movimento contra ou a favor a ela, pulsa em todos os demais.

Se a nossa humanidade é realizada com os outros, reconhecemos que há um vínculo existencial (e relacional) entre todos os seres que habitam o Planeta, e essa relação de interconexão reconhece que a condição humana aponta para uma existência coletiva. Significa assumir um profundo compromisso para com a nossa existência e assim para com a existência dos demais; significa ter responsabilidade e solidariedade, reconhecendo a importância e o valor do outro. Ainda, é afirmar a subjetividade e a essência do outro, na contramão da possibilidade de torná-lo objeto para satisfazer apenas interesses individuais ou econômicos.

Numa sociedade que banaliza a violência, a desesperança, a desumanização, o desafio que se coloca a educação é gigantesco, e como educadores/as, comprometidos/as com a posição que ocupamos, não podemos deixar de acreditar, de sonhar, de ter esperança. Não podemos deixar que nossa leitura de mundo, por vezes desesperançosa, nos impeça de acreditar que o mundo pode vir a se tornar mais humano, mais justo, mais igualitário. Ser e estar com os outros e no mundo significa a possibilidade transformá-lo e (re) transformá-lo a todo o momento, apesar de todos os desafios que enfrentamos.

Como afirma Freire:

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por “n” razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza (FREIRE, 2018, p. 71).

Acredito que hoje um dos maiores desafios que se coloca à educação é justamente o de recuperar o sentido da vida, contribuindo para pensar e (re) pensar o nosso lugar no mundo. Uma educação que seja comprometida tanto do ponto de vista ético, quanto estético, e, sobretudo, político; que favoreça o pensamento crítico e que não desumanize o outro; que assuma o seu compromisso enquanto agente de transformação humana e social; uma educação capaz de ressignificar a nossa humanidade.

Buber acrescenta que a educação está incumbida da responsabilidade de formação do caráter e da valorização dos seres humanos, o que necessariamente implica o resgate de relações mais autênticas, que sejam estabelecidas de ser humano a ser humano, uma relação que aquele/a que foi chamado experimente o outro em sua totalidade. Em outras palavras, implica na abertura, no envolvimento e no reconhecimento do outro em sua alteridade, considerando-o como um ser humano integral.

A este propósito, Buber aponta:

O educador verdadeiro não se limita a considerar os talentos individuais de seu aluno, como alguém que pretenda ensinar-lhe apenas o suficiente para que ele seja capaz de saber certas coisas definidas, mas sua preocupação é sempre *a pessoa como um todo*, tanto na realidade em que ela vive agora quanto em suas possibilidades futuras, ou seja, *no que ele pode se tornar* (BUBER, 2002, p.123, grifo nosso).

Ainda, enquanto trajetória para a humanização, a educação deve considerar tudo aquilo que se refere ao ser humano e suas potencialidades, abandonando qualquer adjetivação que lhe roube a essência. Dessa maneira, a abertura para acolher o outro, aceitando-o na singularidade em que se constitui, caminha em direção ao outro, possibilitando a relação inclusive consigo mesmo e confirmando a essência humana (*ser-com-os-outros*), e assim sendo, ressignificando a nossa humanidade.

Mas em um mundo tão desumanizado no qual estamos inseridos, ressignificar a nossa humanidade, é verdadeiramente possível? Porque, afinal, o que é que nos move, nos dá alento, esperança para seguir em frente? Que sonho temos para sonhar diante de tudo o que vivenciamos?

Acredito que Buber, embora não apresente respostas prontas, é um convite a um encontro pessoal, capaz de conduzir a uma mudança da nossa ação de ser e de existir no mundo. Com sua grande fé na humanidade, renova a esperança, pois para ele o que

realmente importava era o encontro com o outro, como algo necessário para que compreender o seu lugar, o que implica necessariamente na impossibilidade de vê-lo isoladamente, senão em relação.

Para além disso, o profundo compromisso com a vida vivida encontrado em seu pensamento é capaz de ressoar em nossos dias, mesmo que resguardadas as especificidades dos contextos vividos, além de mobilizar em prol de uma existência mais humana. Tudo depende unicamente de começar consigo mesmo, buscando outras formas de ser e de existir no e com o mundo.

Acredito que somente conseguiremos transformar o mundo em que vivemos, se iniciarmos por nós mesmos; se cada um e cada uma de nós se disponibilizar a efetivá-lo. E talvez não seja promovendo grandes mudanças, como por vezes idealizamos e sonhamos, mas pequenas, a partir de nós mesmos/as, a partir dos lugares em que atuamos, a partir de cada outro que se coloca em nossa presença.

“Começar consigo, mas não terminar comigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim; compreender-se, mas não se ocupar consigo mesmo”, e sim com o outro, com o nós, com o mundo (BUBER, 2011, p. 38). Dessa maneira, quem sabe o mundo não se torne um lugar muito mais humano para se viver, para nós e para todos os seres. Quem sabe, eu sigo acreditando e fazendo a parte que me foi confiada.

PALAVRAS EM BUSCA DE UM FINAL

*“Não sou um otimista, nem pessimista.
Os otimistas são ingênuos
e os pessimistas amargos.
Sou um realista esperançoso.
Sou um homem da esperança.
Sei que é para um futuro muito longínquo.
Sonho com o dia em que o sol de Deus
vai espalhar justiça pelo mundo todo.”*

(Ariano Suassuna)

Neste momento de finalização dessa escrita, inicio essas palavras em busca de um final para todo o percurso trilhado, para cada pensamento que foi compartilhado no decorrer dessas páginas, e para as escolhas e as renúncias que dele fizeram parte. Busco palavras que sejam suficientes para apresentar, ou ao menos demonstrar, tanto quanto possível, as reflexões e as aprendizagens adquiridas ao longo do caminho.

Quando iniciei o Doutorado, não imaginava por quais percursos Buber iria me guiar. Sua noção mais profunda de humanidade, considerando cada ser como parte de si mesmo, já alertava para a importância do outro para a existência humana. Suas memórias que compartilharam o simples fluir da vida, os encontros que foram sendo estabelecidos ao longo do tempo, nos apontaram como experimentava a relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo, e como isso o moveu, o formou e o transformou durante toda a sua vida.

Ao mergulhar na profundidade do seu pensamento, foi como se algo encontrasse lugar junto aos meus, renovando sentidos e significados para o meu ser no mundo, me fazendo reacender a esperança de que outros modos de vida são possíveis a partir de nós mesmos, e que independente dos nossos pensamentos, ou daquilo que acreditamos parecerem não ter um lugar diante dos contextos vividos, começar consigo mesmo, buscando resgatar a nossa humanidade por meio da nossa ação de ser e de estar no mundo, poderá ser capaz de nos conduzir a outras possibilidades de existência.

Talvez em uma primeira leitura, cada palavra que defendi aqui ressoe com uma grande utopia, uma grande ilusão, ingenuidade dessa pesquisadora, quem sabe. Como manter viva a esperança em tempos como estes que vivemos e continuamos a viver? Com tanta violência, com tanta incoerência, com tanta desumanização no mundo? E como se isso não fosse o suficiente, o mundo de repente foi atravessado por uma pandemia, que modificou ainda mais a maneira como nos relacionamos uns com outros, nos impondo um isolamento social, que nos distanciou ainda mais e mostrou faces ainda mais cruéis da humanidade.

Inquestionavelmente, o mundo que vivemos tornou-se contrário ao outro e esse excessivo distanciamento enquanto humanidade, tem sido marcado pela constante indiferença frente ao outro, de tal forma que não se consegue lidar com outro semelhante, senão negando-o em sua humanidade. Essa indiferença que nos impede de reconhecer o outro como legítimo outro, mas também a nós mesmos, não se resume apenas aos nossos semelhantes, mas a todas as formas de vida que nos cercam. Não nos reconhecemos como parte da natureza, muito menos de um Planeta; não reconhecemos sequer a importância dos demais seres com quem compartilhamos a vida.

Somam-se ainda as outras tantas crises que compõem a realidade do mundo em que vivemos, as quais nos confrontamos todos os dias, e que diante do mundo e do outro, conferem à existência humana uma condição contrária ao que dela é próprio, e consequentemente, estamos cada vez mais individualistas e sozinhos/as, sozinhos/as em meio aos mais próximos, sozinhos/as em nossos locais de trabalho, ou inclusive enquanto produzimos conhecimento. De fato, como estamos produzindo a nossa existência, se a todo instante, lidamos com a incapacidade de nos relacionarmos verdadeiramente uns com os outros?

Obviamente que a lógica de uma sociedade capitalista e competitiva concebeu a nossa humanidade mediante a dominação de um ser sobre o outro. As revoluções científicas e tecnológicas, as relações de poder entre capital e trabalho, o estilo de vida dominante, influenciaram a tal ponto o pensamento e o agir humano, que resultaram na perda da capacidade de enxergar o outro como ele é, e com ele estabelecer uma relação autêntica.

Apesar disso, nossa essência humana carrega o desejo de interligar-se, pois é por meio da nossa ligação com outros seres que nos realizamos existencialmente. Se as nossas

relações se confundem com a dinâmica de mercado, precisamos, mais do que nunca, de outras formas de ser e de existir que resgatem a nossa essência humana. Especialmente, precisamos refletir sobre nós mesmos, o nosso ser no e com o mundo, e o que estamos fazendo, como estamos vivenciando a nossa humanidade.

Assim sendo, essa tese foi desenvolvida na linha de pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental (FEA), do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Em termos metodológicos, se constituiu como uma pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada no aprofundamento da compreensão, examinando os aspectos mais profundos e fornecendo análises bem mais detalhadas do objeto estudado. Sendo uma pesquisa qualitativa, foi produzida em uma conjugação entre pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica envolveu o rastreamento de fontes bibliográficas, tais como: livros, traduções, publicações, periódicos, teses, dissertações e artigos científicos, tanto da área especializada, a EA, quanto da fundamentação teórico-conceitual apresentada ao longo da tese. Já a pesquisa documental envolveu o exame de materiais que compõe a constituição do campo da EA, tais como os documentos oficiais, as resoluções, as diretrizes, os instrumentos legais e normativos, as portarias, as publicações, além de vídeos, que mesmo que já tenham recebido qualquer tipo de tratamento analítico, poderiam constantemente ser reexaminados com vistas à uma interpretação nova ou complementar.

Os dados foram analisados utilizando o método Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), pois entendeu-se como um instrumento adequado aos tipos de dados dessa pesquisa. Depois de realizada a organização e a leitura dos materiais, no intuito de identificar aspectos significativos e definir as categorias de análise, se optou por considerar o texto como um todo, focalizando na análise temática, a partir dos sentidos e dos significados demonstrados.

Sendo assim, a fim de alcançar o objetivo geral proposto, qual seja, compreender se e de que forma o pensamento de Martin Buber pode contribuir para o campo da EA foram traçadas estratégias que pudessem justificar, não somente o estudo do pensamento de Martin Buber, como a sua entrada no campo da EA, considerando a trajetória de constituição do campo, bem como a sua consolidação enquanto campo disciplinar.

Com isso, o percurso adotado buscou, primeiramente, discutir a constituição de um campo disciplinar, a partir da análise feita por Barros (2014). Neste sentido, o autor apresenta os elementos que constituem a matriz disciplinar de um campo, tais como: os interesses, as singularidades, os campos intradisciplinares, os diálogos interdisciplinares, os aspectos teóricos, os aspectos metodológicos, os discursos, os interditos, a rede humana e os olhares sobre si.

Considerados como dimensões fundamentais, além de estarem inter-relacionados entre si, os elementos estão profundamente mergulhados na própria história do campo e revelam tudo o que define a sua especificidade e situa a sua identidade perante aos demais, dando suporte às suas questões científicas e aos fenômenos a que se destina; em outras palavras, reputa todos aqueles elementos disponíveis a todos/as aqueles/as que se dedicam a ele.

Ao apontar os diálogos interdisciplinares como um dos elementos que confere identidade a um campo disciplinar, Barros nos auxilia na justificativa da entrada do pensamento do autor Martin Buber no campo da EA e em seus fundamentos, pois é por meio deles que um campo enriquece o outro nos modos de ver os seus objetos e a si mesmo. Outrossim, são eles os responsáveis por criar possibilidades de um campo avançar, na medida em que agrupam diversos ramos do conhecimento em torno de um objetivo em comum ou um tema específico, e possibilitam o estabelecimento de uma comunicação entre mundos distintos.

Na sequência, a pesquisa destinou-se a reconstituir a trajetória da EA, por meio dos seus principais documentos e eventos, os instrumentos normativos e os legislativos, tanto aqueles que consolidaram o seu surgimento pelo mundo, como todos aqueles que tornaram possível a sua institucionalização enquanto política pública no Brasil, extraindo conceitos, perspectivas, diferentes elementos que foram sendo introduzidos no campo e a ele atribuindo sentidos e significados, contribuindo para a sua consolidação.

Dando seguimento, com a finalidade de examinar, a partir da trajetória da EA, como se deu a sua constituição enquanto campo disciplinar, apontou-se que, ainda que os seus fundamentos estejam definidos e consolidados, houve a banalização de certos conceitos e de categorias teórico-metodológicas, que resultaram na descaracterização e no esvaziamento de sentidos do campo, o que ressalta a necessidade de ressignificá-los.

Desse modo, a EA sendo um campo em permanente construção, reconhece a necessidade de produzir novas maneiras de compreender a realidade, bem como de transformar a forma e o alcance dos conhecimentos produzidos, além da necessidade de se pensar permanentemente, e continuar se reinventando, de forma a ser capaz de construir outras possibilidades.

Assim, considerando a sua busca pela transformação humana e social, por meio da construção de novas relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza, a EA reforça o seu comprometimento com uma prática que não se dá em separado do mundo. Dessa maneira, a sua atuação no plano da existência assume o compromisso com a vida e com o outro, compreendendo o lugar ocupado por ele (e por cada um e cada uma de nós), corroborando a responsabilidade pela parte do mundo que lhe foi confiada.

Neste entendimento, apresentei o pensamento de Martin Buber como uma dessas possibilidades para a EA, primeiramente, por meio de sua vida e obra, suas influências filosóficas, artísticas, políticas, sociais, históricas e religiosas, até o momento de apresentar a sua ontologia. Ao viver em uma sociedade marcada por rupturas e múltiplas violências, Buber se debruçou na dimensão da relação para conceber a existência humana.

Logo, a Ontologia da Relação, também denominada por outros/as estudiosos/as de Ontologia da Vida Humana ou de Filosofia do Encontro, considera três níveis de relacionamento: com a natureza, com os humanos e com o Absoluto (Deus). Considerando que no princípio de tudo está a relação, e como seres de relação que somos, é por meio dela, a relação autêntica (relação “*Eu-Tu*”), que nos tornamos verdadeiramente humanos.

É no encontro com o *Tu* (que para Buber pode ser qualquer ser com quem compartilhamos a vida no Planeta, uma árvore, uma pedra, um animal, um outro semelhante), que nós, os seres humanos, fundamentamos o nosso existir, de tal forma que os encontros significativos que tecemos ao longo da vida, são capazes de forjar e fortalecer a nossa existência, na medida em que o *Eu* só encontra possibilidade de ser *Eu*, no encontro com o *Tu*.

Neste sentido, o *Tu* é condição necessária para a realização do *Eu* e para a construção de uma sociedade do entendimento. Buber, então, nos apresenta as palavras-princípio “*Eu-Tu*” e “*Eu-Isso*”. A primeira nos remete à atitude ontológica, como um ato essencial do ser humano e uma atitude de encontro entre dois na reciprocidade e

confirmação mútua. A segunda se refere à atitude objetivante diante do mundo, conhecendo, transformando, intervindo, dominando, utilizando, como no caso das aquisições científicas, tecnológicas, estéticas.

Ambas as atitudes são indispensáveis e igualmente necessárias para vida no mundo, o que distingue uma da outra é a abertura interior e a responsabilidade existencial, a maneira como um ser se coloca diante do outro, pois é no encontro face a face, no *voltar-se-para-o-outro*, que encontramos a raiz e o fundamento da sua ontologia. Vivendo uma vida de diálogo com o mundo, Buber ansiava que os seres humanos pudessem viver mais profundamente a sua humanidade.

Diante da profundidade do seu pensamento e de sua proposta de realização existencial, considere, após esse tempo dedicado à sua compreensão, o *lugar do outro* como concepção essencial para compreender Martin Buber, ainda que outras concepções igualmente substanciais também possam ser apreendidas dos seus escritos, tais como: relação, encontro, diálogo, entre, inter-humano, alteridade, dentre outras.

Assim sendo, defendo que o pensamento de Buber contribui para o campo da EA e seus fundamentos, por meio de novos sentidos e significados, especialmente a partir do reconhecimento do lugar do outro, reafirmando o seu compromisso com a humanidade e a manutenção de vida no Planeta.

Ademais, apesar da sua vasta produção ainda ser muito pouco conhecida em nosso meio, especialmente no campo da EA, Buber é um dos maiores pensadores de todos os tempos, capaz de suscitar o encorajamento necessário para revisitarmos a nossa humanidade e construir outras possibilidades de seguir em frente.

Sendo um grande marco de contribuição para as ciências humanas, suas obras inspiram e subsidiam diferentes áreas de conhecimento, além de distintos objetos de investigação, como demonstrado nas pesquisas em teses, dissertações e artigos científicos, que inclusive demonstram as temáticas mais abordadas, como por exemplo: diálogo, encontro, relação, alteridade, teologia, comunidade, educação, intersubjetividade, filosofia, linguagem, cuidado.

Neste entendimento, alguns autores apontam que diálogo seria sua concepção principal, pois é a partir dele que seriam estabelecidas as relações autênticas, e assim seria possível ressignificar a existência humana. Obviamente, ainda que reconheça a importância do diálogo em Buber, inclusive para a EA, não tenho o mesmo entendimento,

pois considero que para que seja estabelecido um diálogo, é necessário que haja igualmente um *Eu* e um *Tu* - o *Outro*-, que só se revela a partir da maneira como o eu enxerga esse outro, como se direciona até ele, e como com ele estabelece o diálogo, ou seja, sem considerar o *lugar do outro*, não se estabelece nem o diálogo nem mesmo a relação autêntica.

Por essa razão, na continuidade, apresentei o lugar do outro a partir dos sentidos e significados que apontam a confluência com o sentido de alteridade, na medida em que reconhece o outro em sua singularidade, bem como reconhece outras existências, vivências, experiências. Após, busquei encontrar se e de que forma o lugar do outro se apresenta nos principais documentos da EA, como a Carta de Belgrado, a Declaração de Tbilisi, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o PRONEA e a PNEA, que apesar de ressalvados os enfoques e os contextos históricos em que foram construídos, já apontavam a necessidade da EA de repensar e de ressignificar a nossa humanidade, sendo possível considerar o reconhecimento do lugar do outro como fundamental para o campo.

Dando seguimento, procurei trazer reflexões sobre o lugar do outro em Buber, demonstrando como seu pensamento contribui para o campo da EA e para os seus fundamentos, tendo em vista o seu compromisso com a humanidade e a manutenção da vida no Planeta. Para além disso, o lugar do outro em Buber reforça a nossa responsabilidade existencial para com todos os seres (esses tantos outros que nos cercam) e a nossa responsabilidade pela parte do mundo que nos foi confiada, sendo um “convite” capaz de propiciar a realização da nossa própria existência, por meio de novos sentidos e significados.

Ao final, em virtude da necessidade em estabelecer uma conexão entre o pensamento de Martin Buber e a vida vivida, trouxe reflexões que se misturam com as minhas narrativas e aprendizagens, construídas no lugar que chamei de vida vivida, o CAIC. Muito além do que estas linhas conseguem expressar, é neste lugar que ressignifico a cada dia a importância do pensamento de Martin Buber para EA, para o mundo, para a humanidade. É no CAIC que compreendo o sentido do “começar consigo”, considerando as outras tantas humanidades, muitas vezes negadas, por meio do reconhecimento do lugar do outro. É aqui que busco contribuir para com uma educação capaz de ressignificar a nossa humanidade, e a partir dela, construir um mundo mais humano, mais justo, mais igualitário.

Em última análise, como educadora ambiental em permanente construção, e reforço essa construção permanente, pois acredito não apenas na incompletude humana própria a todos/as nós, mas destaco em virtude da imensa possibilidade de *ir além*, de *ser mais*, de aprender o que ainda não sabemos, ou de reaprender de outros modos, de fazer o que ainda não foi feito, de sonhar outros sonhos, de ser gente, de ser, de estar e de fazer no mundo, de nos transformar.

E por me reconhecer como educadora ambiental, independente da função docente que eu esteja desempenhado, sigo acreditando na educação que é sobretudo EA, nessa possibilidade permanente de ressignificar o mundo, considerando cada ser com quem compartilhamos essa imensa experiência chamada de vida, e dessa maneira, em comunhão com o pensamento de Buber, reafirmar o compromisso com a humanidade e assim com o outro, e assim com o mundo, e assim com a manutenção da vida no Planeta.

Eu sigo acreditando e realizando, pois como Freire disse certa vez “eu nunca deixei de procurar a boniteza da vida, a boniteza de ser gente”²⁵.

²⁵ A frase é o registro de uma fala de Paulo Freire que se encontra no filme Reorientação Curricular, de 1989, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a partir de um acordo com a TV Cultura e foi transmitido em toda rede de ensino municipal.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 35.

ANDRADE, Daniel Fonseca; SORRENTINO, Marcos. Estamos prontos para ouvir “não” e respeitá-lo? As limitações nas relações de participação entre o ocidente e outras culturas. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: o melhor de ambos os mundos, 6., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sesc São Paulo, 2014.

ARAÚJO, Willanis Aprígio de. **Ética e Alteridade: uma leitura a partir da filosofia de Martin Buber e suas implicações para a compreensão do outro**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 143. 2014.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. 12, ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BAILÃO, Cheila Aparecida Gomes (Coord.). **Gestão e educação ambiental: reflexões sobre a questão ambiental e sugestões de atividades pedagógicas** / Cheila Aparecida Gomes Bailão. -- 2ed.—Santo André: Semasa, 2001.

BARROS, José. D’ Assunção. Uma “disciplina” – entendendo como funcionam os diversos campos de saber a partir de uma reflexão sobre a História. **OP SIS**, Catalão (GO), n. 11, v. 1, p. 252-270, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/o.v11i1.11246>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BARROS, José D’Assunção. **Teoria da História: Princípios e conceitos fundamentais**. Volume I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, José D’Assunção. **Interdisciplinariedade na história e em outros campos do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. **Você e Eu: Martin Buber**, presença palavra. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; MORAES, João-Francisco Régis de. **Encontro com Martin Buber: um diálogo entre João-Francisco Régis de Moraes e Carlos Rodrigues Brandão em algum dia de algum ano em Uberaba**. Disponível em partilhadavida.com.br/wp-

content/uploads/escritos/MENSAGEM/O%20OUTRO%20A%20MEU%20LADO/ENCONTRO%20COM%20BUBER%20-%20diálogo%20com%20Regis%20de%20Moraes%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf

BRASIL. **Agenda 21**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 1992. Portal Internet: Responsabilidade Socioambiental – Agenda 21. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidadesocioambiental/agenda-21>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto 4.281**, de 25 de junho de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm. Acesso em: 22 mar 2021.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 02 de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 jun. 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/89/pdf>. Acesso em: 2 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BUBER, Martin. **Encontro**: Fragmentos Autobiográficos. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BUBER, Martin. **Da função educadora**. Revista Reflexão, Campinas, n.23, p.5–23, maio/ago. 1982.

BUBER, Martin. **El Camino Del Ser Humano y Otros Escritos**. Salamanca: Kadmos, 2003.

BUBER, Martin. **O caminho do homem**: segundo o ensinamento chassídico. Trad. Cláudia Abeling. São Paulo: É realizações, 2011.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BUBER, Martin. **The Knowledge of Man**: Selected Essays. Introduction by Maurice Friedman. New York: Harper Torchbooks, 1965.

BUBER, Martin. **¿Qué es el hombre?** México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO – CMMAD. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Tradução de Our common future. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO – CNUMAD. **Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, jun. 1992. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/rio92.pdf>. Acesso em: 21 mar 2021.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO [homepage na internet]. **Áreas de conhecimento**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>. Acesso em: 27 mar. 2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Diálogo entre Carl Rogers e Martin Buber. Traduzido por Andréa de Alvarenga Lima. Rev. **Abordagem Gestalt**. [online], n. 2, v. 14, p. 233-243, 2008.

DICKMANN, Ivo. Pedagogia da (in)disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores ambientais no ensino superior. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Edição especial: XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental (EPEA), p. 55–70, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7142>. Acesso em: 18 julho. 2021.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Carta de Belgrado:** uma estrutura global para a Educação Ambiental. Belgrado, Iugoslávia, 13 a 22 out. 1975. Educação ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais. Secretaria de Estado do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, São Paulo: SME, 1994. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/category/publicacoes/>. Acesso em: 20 mar 2021.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Declaração de Tbilisi.** Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Tbilisi, Geórgia, 14 a 26 out.1977. Educação ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais. Secretaria de Estado do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, São Paulo: SME, 1994. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/category/publicacoes/>. Acesso em: 21 mar 2021.

FERRARI, Alexandre Harlei. **De Estocolmo, 1972 a Rio+20, 2012:** o Discurso Ambiental e as Orientações para a Educação Ambiental nas Recomendações Internacionais. 2021. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2021. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3226.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso:** América Latina e educação popular, Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Ieda Maria Duval de. **Inovações e recorrências na matriz discursiva do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global** (ENTRE A ECO-92 E A RIO+20). 2017. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GUATARRI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografia do Desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

HYCNER, Richard. Prefácio. In: HYCNER, Richard; JACOBS, Lynne. **50**. São Paulo: Summus, 1997.

HOLANDA, Aurélio B. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PACHECO, Alessandra Evelin Brandolim; OLIVEIRA, Andrea Ferreira Campos; MARTINS, Aline Lopes. Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. *Pró-Posições* (UNICAMP. Online), v. 27, p. 135-154, 2016.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Prefácio. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 24, ago./dez. 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MEDINA, Naná Mininni. Breve Histórico da Educação Ambiental. In: PADUA, Suzana Machado; TABANEZ, Marlene Francisca (orgs.). **Educação Ambiental: Caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, p. 265-269, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29. 188.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO.

Declaração de Thessaloníki. Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade. Thessaloníki, Grécia: ONU/UNESCO, 8 a 12 dez. 1997. Disponível em: <http://migre.me/eNB3A>. Acesso em: 19 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+20: O Futuro que queremos**. Resolução adotada pela Assembleia-Geral em 27 julho de 2012 –

Resolução 66/288. Versão traduzida e revisada por Júlia Crochemore Restrepo e Daniel José da Silva. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://migre.me/hmfHN>. Acesso em: 20 mar 2021.

PARREIRA, Gizele. **Martin Buber e o sentido da educação**. Goiânia: IFG, 2016.

PASQUALOTTI, Adriano; PORTELLA, Marilene Rodrigues. Quantitativo-Qualitativo: o que precisamos saber sobre os métodos?. Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação, [2003?]. Disponível em: http://usuarios.upf.br/~pasqualotti/quantitativo_qualitativo.ppt. Acesso em: 26 jun. 2023.

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Formação Humana, Visão de Mundo, Diálogo e Educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. Educ. rev; 34: e172870, 2018.

REUNIÃO PLENÁRIA DO SECRETARIADO-GERAL. 21., Estocolmo, 1972.
Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Estocolmo, 16 jun. 1972. Disponível em:

<http://www.onu.org.br/rio20/documentos/>. Acesso em: 21 mar 2021.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. Ética, educação e transcendência: compreendendo a formação humana na visão de Martin Buber. **Caderno de Filosofia**, Recife, n. 4, p. 47-90, 2002.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (orgs.). **Educação ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

SILVA, Itamar Mendes da. Escola Popular e democrática na periferia: quando a boniteza alcança substantividade. FREIRE, Ana Maria Araújo. **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL – TEASSRG. Texto Oficial. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf> Acesso em: 16 mar. 2021.

THE CONFERENCE ON EDUCATION (TCE). In: THE COUNTRYSIDE IN 1970. SECOND CONFERENCE, London 10-12 November 1965 – Reports of Study Groups. **The Nature Conservancy and the Council for Nature**. London: The Royal Society of Arts and The Garden City Press Limited, Letchworth, 1965, p.13-1 at 13-3.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Introdução. In: BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2003.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.