



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

LÍVIA TAVARES DA SILVA CAMPOS

**TEORIAS DO DIÁLOGO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA
NO ENSINO SUPERIOR**

Rio de Janeiro
2024

LÍVIA TAVARES DA SILVA CAMPOS

TEORIAS DO DIÁLOGO: CONTRIBUIÇÕES PARA
UMA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E
CIDADANIA NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito
para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientação: Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade

RIO DE JANEIRO
2024

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

TC186 Tavares da Silva Campos, Livia
Teorias do diálogo: contribuições para uma disciplina de
educação ambiental e cidadania no ensino superior / Livia
Tavares da Silva Campos. -- Rio de Janeiro, 2024.
194

Orientador: Daniel Fonseca de Andrade.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2024.

1. teorias da diálogo. 2. ensino superior. 3.
democracia. 4. educação ambiental. I. Fonseca de Andrade,
Daniel , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Livia Tavares da Silva Campos

**“TEORIAS DO DIÁLOGO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA DISCIPLINA DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA NO ENSINO SUPERIOR”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 25 / 03 / 2024

Daniel Fonseca de Andrade.

Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade
(orientador)

Adriane Ogêda Guedes

Prof.^a Dr.^a Adriane Ogêda Guedes
(avaliadora interna)

Renata Geórgia Motta Kurtz

Prof.^a Dr.^a Renata Geórgia Motta Kurtz
(avaliadora externa)

Michelle Cristina Sampaio

Prof.^a Dr.^a Michelle Cristina Sampaio
(avaliadora interna)

DEDICATÓRIA

À VIDA QUE VALE A PENA SER VIVIDA, DEDICO ESTE TRABALHO

Ao amor, à solidariedade, ao equilíbrio, à sensibilidade, ao diálogo, ao fazer e estar com, à sintropia, à terra, ao ciclo, à vida. VIVA!

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS ÀQUELAS E ÀQUELES DE DIREITO: AS RELAÇÕES, AS CONEXÕES, OS ENTRES

Às deusas, aos fluxos cosmológicos e vitais, às minhas e aos meus ancestrais.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade, Coordenador do Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (LAPEAr/UNIRIO), minha maior referência de professor, por quem tenho enorme admiração, carinho e gratidão. O seu trabalho docente, a sua presença e a sua sensibilidade nutrem almas e constroem relações de ensino-aprendizagem saudáveis e pautadas no diálogo e no amor.

À minha sublime mãe Maria Lúcia Tavares da Silva Campos, minha professora de música no “Pedrinho”, minha maior referência de educadora e a maior expressão do que é o amor autêntico por uma filha e pela educação.

Ao meu amado pai Marco Aurélio Dias Campos, homem culto, exímio violonista e compositor, referência de amor incondicional pela família.

Ao meu querido irmão Bernardo Tavares da Silva Campos, a quem sou grata por dividirmos as nossas experiências existenciais e por sabermos que somos um pelo outro.

Ao meu companheiro Edson Alves da Silva, pessoa de grande sabedoria, que me incentivou a seguir no caminho acadêmico, dividindo as tarefas necessárias à vida e ao nosso *quefazer* como professores de dança a dois, trazendo acolhimento, cuidado, respeito e amor ao longo desses anos de mestrado.

À querida Profa. Dra. Michelle Cristina Sampaio, educadora de sensibilidade ímpar. A partir dos seus gestos cuidadosos e amorosos alimenta o esperançar daqueles que têm o privilégio de tê-la por perto. Que alegria ter sido uma sementinha dançante e ter caído no solo fértil

dessa exemplar professora. Que alegria também ter sido sua professora de forró no Coletivo UNIDANÇA.

À Profa. Dra. Evelyn Dill Orrico, idealizadora da reserva de vagas para técnicos administrativos nas pós-graduações *Stricto-Sensu* da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação (PROPGPI/UNIRIO) entre 2015 e 2023, minha chefe durante esse período, minha incentivadora e uma das minhas inspirações.

À Profa. Dra. Maria Simone de Menezes Alencar, Diretora de Inovação Tecnológica, Cultural e Social entre os anos de 2017 e 2019, e à querida amiga Luciene Nunes, promotoras do Workshop de Metodologias Colaborativas na Educação, oferecido pela PROPGPI em 2019, onde conheci o meu orientador Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade.

Às colegas e aos colegas Maria Emília Martins, Hedinene Costa, Ariane Nicolau, Bianca Ortiz, Danielly Gonçalves, Jéssica Oliveira, Roberta Donati, Alessandra Bruno, Vanessa Balochini, Flávia Fernandes, Leon Miranda, Riellen Scherer, Tainá Figueiredo, Ana Beatriz Bittencourt e Fábio Ferrarese pesquisadoras e pesquisadores do LAPEAr/UNIRIO, espaço que busca a sintropia, de pessoas que se importam com as outras, de diálogos genuínos e de *Ser Mais*.

Às minhas queridas amigas da resenha do almoço da PROPGPI/UNIRIO, Andrea Vazquez, Débora Lima, Natalia Ugalde e Tamiris Cremonez, que me dedicaram todo carinho e apoio nessa etapa dessa trajetória acadêmica, e aos demais prezados colegas de trabalho da PROPGPI/UNIRIO.

A toda minha amada família, aos meus avós *in memoriam*, vovoinha, tias, tios, primas e primos, especialmente à minha madrinha e ao meu padrinho *in memoriam* (e presente!), quem sempre está e cujo legado ainda permanece na luta pela superação dos anos de chumbo, pela democracia e pela esperança de que todos tenham seus lugares ao sol e quem ainda tem/teve por mim amor próximo ao de mãe e pai.

Aos meus alunos de forró do Bailado Carioca, que me fazem educadora-educanda, enchem meu coração de alegria e renovam a minha fé nas pessoas e num mundo mais solidário.

Ao coletivo de mestrandos “ainda bem que a gente tem a gente”, ingressantes em 2022.1, que compartilharam comigo as alegrias e os desafios de cursar uma pós-graduação *sticto-sensu* em uma universidade pública.

A todas as outras amigas, a todos os outros amigos e a *todes outres* que, em relação comigo, *unitas multiplex*, construíram, andaram junto e tornaram possível a realização desse sonho.

Meu muito obrigada!

*“Eu não sei dizer nada por dizer
Então eu escuto
Se você disser tudo o que quiser
Então eu escuto
(...)*

*Se eu não entender, não vou responder
Então eu escuto
Eu só vou falar na hora de falar
Então eu escuto”*

*Intérprete: Ney Matogrosso
Compositores: João Ricardo / Luli*

RESUMO

Esta pesquisa emergiu de um cenário político de grave ameaça à democracia, enfatizando-se a brasileira. Esse quadro se refletiu na polarização e intolerância nas salas de aula, gerando a dificuldade de reconhecer e conviver com o diferente. Este estudo também ergueu-se pela existência de uma nebulosa teórica acerca dos conceitos de diálogo dos autores estudados – Martin Buber, Paulo Freire, David Bohm e William Isaacs – não deixando explícitos quais aspectos desses conceitos eram pertinentes ao contexto específico das salas de aula. Outrossim, afluente da falta de qualificação do diálogo para promover a formação de educadores ambientais capazes de atuar na perspectiva dialógica, crítica e democrática, conforme preconizado pelas principais diretrizes da Educação Ambiental. Esta investigação teve como ponto de partida a análise teórica dos conceitos de diálogo a partir das obras “Eu e Tu” (Buber); “Pedagogia do Oprimido” (Freire); “Diálogo: comunicação e redes de convivência” (Bohm); e *The Art of Thinking Together*” (Isaacs). O campo desta pesquisa foi realizado numa disciplina de Educação Ambiental e Cidadania, no ensino superior. Este estudo teve o objetivo geral de colaborar com a área da educação superior, com foco na educação ambiental, no campo relacionado às teorias e práticas pedagógicas dialógicas, visando contribuir com o fortalecimento de racionalidades democráticas. Teve como objetivos específicos: 1) compreender as amplitudes dos conceitos de diálogo nas obras supracitadas; 2) identificar as contribuições das abordagens dos conceitos de diálogo dessas obras para o contexto específico de uma disciplina de educação ambiental no ensino superior; e 3) levantar indícios de diálogo nas práticas pedagógicas propostas nessa disciplina. Para alcançar esses objetivos, o caminho metodológico percorrido foi, respectivamente: 1) análise teórica comparativa dos conceitos de diálogo dos quatro autores; 2) combinação entre a análise das contribuições teóricas sobre as teorias do diálogo das obras dos autores estudados e o contexto específico de uma disciplina de educação ambiental no ensino superior; e 3) realização de observação participante do fluxo de conversas das aulas, além da análise do caderno de campo e do material pedagógico produzido pelos discentes ao longo dessa disciplina. Este trabalho se justifica por: a) contribuir para a compreensão das diferentes abordagens ontológica, pedagógica, epistemológica e teórico/metodológica, especificando quais aspectos acerca desses conceitos de diálogo são pertinentes ao contexto específico dos microprocessos pedagógicos de sala de aula; b) colaborar para a superação do bancarismo, visto que as alternativas para transcendê-lo exigem processos pedagógicos dialógicos; c) cooperar para o fortalecimento da democracia, ajudando a promover ambientes democráticos e participativos no ensino superior, que priorizem a formação crítica de educadores ambientais históricos democráticos; e d) qualificar o diálogo, imprescindível para que as políticas públicas ambientais sejam executadas com mais precisão e indispensável para a formação de educadores ambientais que possam atuar, cientificamente embasados, na perspectiva dialógica, crítica e democrática. A pesquisa teórica qualificou as teorias do diálogo dos quatro autores estudados e estabeleceu onze indicadores de diálogo. Os resultados apresentados sugerem que foram encontrados, no campo da pesquisa, diversos indícios de diálogo, de acordo com indicadores estabelecidos. Nesse sentido, é possível inferir que a disciplina se aproximou, em diversos momentos, da dialogicidade. Também sugerem que o caminho dialógico percorrido na disciplina estimulou o exercício da democracia, da solidariedade e do amor. Concluiu-se que a incorporação de caminhos dialógicos se estende como uma urgência para todo o campo educacional. Conciliar esses caminhos de liberdade em uma estrutura ainda tão cartesiana é a peleja que a disciplina enfrenta. Essa é a luta posta para o campo educacional.

Palavras-chave: teorias do diálogo; ensino superior; democracia; educação ambiental.

ABSTRACT

This research arose from a political scenario posing a severe threat to democracy, particularly emphasizing the situation in Brazil. This context manifested as polarization and intolerance within classrooms, leading to difficulties in recognizing and coexisting with diversity. The study also arose due to the theoretical void concerning the concepts of dialogue among the studied authors – Martin Buber, Paulo Freire, David Bohm, and William Isaacs – leaving unspecified which aspects of these concepts were relevant to the specific context of classrooms. Furthermore, it stemmed from the lack of qualification in dialogue to foster the training of environmental educators capable of working within a dialogic, critical, and democratic perspective, as advocated by the primary guidelines of Environmental Education. This study began with a theoretical analysis of the dialogue concepts from the works “I and Thou” (Buber); “Pedagogy of the Oppressed” (Freire); “Dialogue - Communication and Coexistence Networks” (Bohm); and "Dialogue: The Art of Thinking Together" (Isaacs). The research was conducted within a subject on Environmental Education and Citizenship at Higher education level. Its aim was to contribute to higher education, specifically in environmental education, in the domain related to dialogic pedagogical theories and practices, aiming to reinforce democratic rationalities. The specific objectives were: 1) to understand the breadth of dialogue concepts in the aforementioned works; 2) to identify the contributions of these works' dialogue concepts to the specific context of a higher education environmental education course; and 3) to gather evidence of dialogue within the pedagogical practices proposed in this subject. To fulfill these outlined objectives, the approach undertaken involved a structured methodological trajectory: 1) conducting a comparative theoretical analysis of the dialogue concepts posited by the four respective authors; 2) integrating an examination of the theoretical contributions delineating dialogue theories from the authors' works with a focus on the specific context of environmental education within higher education; and 3) engaging in participant observation of classroom discourse patterns, complemented by a comprehensive analysis of the field journal entries and educational materials generated by students during their participation in this particular subject. This work is justified by factors: a) contributing to the understanding of diverse ontological, pedagogical, epistemological, and theoretical/methodological approaches to dialogue concepts, specifically identifying their relevance within the contextual framework of classroom pedagogical microprocesses; b) assisting in the endeavor to transcend the confines of banking education by advocating for and exploring alternative dialogic pedagogical processes that are essential for educational progress; c) strengthening democratic principles by advocating for and nurturing participatory environments within higher education, prioritizing the critical development of historically democratic environmental educators; d) qualifying dialogue as a crucial element for the precise execution of environmental public policies. Emphasizing the necessity of training environmental educators, rooted in scientific principles, equipped with a nuanced, dialogic, critical, and democratic perspective. Theoretical research refined dialogue theories of four authors and established eleven dialogue indicators. In this sense, it is possible to infer that the discipline approached, at different times, dialogicity. Moreover, the study indicates that the subject's dialogic approach stimulated democratic participation, solidarity, and empathic engagement. This underscores the urgent need for widespread integration of dialogic methods within education. However, reconciling these freedom pathways within a predominantly Cartesian structure poses a significant challenge, exemplifying the overarching struggle faced by the educational field.

Keywords: Dialogue Theories; Higher Education; Democracy; Environmental Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
AM	Amazonas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CO ²	Dióxido de Carbono
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DNA	Ácido Desoxirribonucléico
EA	Educação Ambiental
EDAM	Disciplina de Educação Ambiental e Cidadania
EEFD	Escola de Educação Física e Desportos
EUA	Estados Unidos da América
IBIO	Instituto de Biociências
JUBs	Jogos Universitários Brasileiros
LAPEAR	Laboratório de Práticas e Pesquisa e Educação Ambiental
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
PANCs	Plantas Alimentícias Não Convencionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
POPs	Poluentes Orgânicos Persistentes

PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PROFEA	Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RJ	Rio de Janeiro
TA	Trabalhos de Aula
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TF	Trabalhos Finais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 Entrega da faixa presidencial a Luiz Inácio Lula da Silva	42
FIGURA 2 Ilustração para o conceito de interdependência	49
FIGURA 3 Níveis de diálogo	74
FIGURA 4 As três dimensões da interação humana - Dimensão Individual	75
FIGURA 5 As três dimensões da interação humana - Dimensão Interpessoal	83
FIGURA 6 As três dimensões da interação humana - O grupo como unidade	85
FIGURA 7 Estágios do diálogo	86
FIGURA 8 Re realidade concebida em diferentes níveis de abstração do pensamento a partir das obras Buber (2001), Freire (2021), Bohm (2005) e Isaacs (1999)	108
FIGURA 9 Análise complementariva dos conceitos de diálogo a partir das obras Buber (2001), Freire (2021), Bohm (2005) e Isaacs (1999).....	108
FIGURA 10 Trabalho dos discentes da disciplina de Educação Ambiental e Cidadania no Ensino Superior sobre a Multidimensionalidade	134

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Indicadores de diálogo.....	119
---	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
Um pouco das minhas andanças por essa experiência existencial: quem é Lívia, mestranda da UNIRIO?	19
Como chegamos ao mestrado?	22
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	25
1.1 BREVE QUADRO HISTÓRICO SOBRE AS CIÊNCIAS	25
1.2 LOCALIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E POLÍTICA DESTE ESTUDO	29
1.3 VALORES E PROPÓSITOS EDUCACIONAIS QUE DIRECIONAM ESTE ESTUDO	34
1.4 CIÊNCIAS AS QUAIS ESTE TRABALHO PRETENDE SERVIR	39
1.5 CONTEXTO POLÍTICO DE AMEAÇA À DEMOCRACIA	40
1.6 MOTIVAÇÕES PESSOAIS	44
1.7 SITUAÇÕES-PROBLEMA	45
1.8 QUESTÕES DIRECIONADORAS	46
1.9 OBJETIVOS	46
1.9.1 Objetivo geral	46
1.9.2 Objetivos específicos	47
1.10 JUSTIFICATIVAS	47

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	49
2.1 ESTRUTURA DO PENSAMENTO DE MARTIN BUBER E O SEU CONCEITO DE DIÁLOGO A PARTIR DA OBRA <i>Eu e Tu</i>	49
2.2 ESTRUTURA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E SEU CONCEITO DE DIÁLOGO A PARTIR DA OBRA <i>Pedagogia do Oprimido</i>	54
2.3 ESTRUTURA DO PENSAMENTO DE DAVID BOHM E SEU CONCEITO DE DIÁLOGO A PARTIR DA OBRA <i>DIÁLOGO: Comunicação e Rede de Convivência</i>	62
2.4 ESTRUTURA DO PENSAMENTO DE WILLIAM ISAACS E SEU CONCEITO DE DIÁLOGO A PARTIR DA OBRA <i>The Art of Thinking Together</i> ...	68
2.4.1 Patologias do pensar	72
2.4.2 Teoria Operacional do Diálogo	74
2.4.2.1 Primeiro nível de fomento ao diálogo	75
2.4.2.1.1 Ouvir	75
2.4.2.1.2 Respeitar	76
2.4.2.1.3 Suspende	77
2.4.2.1.4 Falar	79
2.4.2.2 Segundo nível de fomento ao diálogo	81
2.4.2.3 Terceiro nível de fomento ao diálogo	84
 CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	 91
3.1 CENÁRIO DA PESQUISA	91
3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	95
3.3 PRINCÍPIOS E ESCOLHAS ÉTICAS DA PESQUISA EMPÍRICA	95

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DA PESQUISA ...	97
3.5 TÉCNICAS METODOLÓGICAS DE GERAÇÃO DE DADOS	98
3.5.1 Observação Participante	98
3.6 <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	100
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	102
4.1 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CONCEITOS DE DIÁLOGO	102
4.2 ESPECIFICAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DO DIÁLOGO PARA O CONTEXTO DE UMA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA NO ENSINO SUPERIOR	109
4.2.1 Contribuições da abordagem do conceito de diálogo na obra “Eu e Tu”, de Martin Buber para o contexto de uma disciplina de educação ambiental e cidadania no ensino superior	109
4.2.2 Contribuição da abordagem do conceito de diálogo na obra “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire para o contexto de uma disciplina de educação ambiental e cidadania no ensino superior	111
4.2.3 Contribuição da abordagem do conceito de diálogo na obra “Diálogo: comunicação e redes de convivência”, de David Bohm para o contexto de uma disciplina de educação ambiental e cidadania no ensino superior	114
4.2.4 Contribuição da abordagem do conceito de diálogo na obra “ <i>The Art of Thinking Together</i> ”, de William Isaacs para o contexto de uma disciplina de educação ambiental e cidadania no ensino superior	116
4.2.5 Indicadores de diálogo	117
4.3 LEVANTAMENTO DE INDÍCIOS DE DIÁLOGO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA NO ENSINO SUPERIOR	119
4.3.1 Indicador de diálogo 1: Buber conceito <i>stricto</i> - Relatos de relação <i>eu-tu</i>	120

4.3.2 Indicador de diálogo 2: Buber conceito <i>lato</i> - Relatos da importância do entre - das interações entre os discentes, entre discente e a equipe (docente, monitores e pesquisadora) e entre os discentes e os materiais propostos pela disciplina - para a aprendizagem	121
4.3.3 Indicador de diálogo 3: Buber conceito <i>lato</i> - Reflexões a partir do conteúdo proposto que extrapolam o que, <i>a priori</i> , estava contido nesse material, enfatizando que aquele conteúdo teve seu papel não só como fim em si mesmo, mas também como meio para novos aprendizados, incluindo o desenvolvimento de habilidades, competências e valores, como, por exemplo, o pensamento crítico e integrado, a autonomia, a coletividade, a identidade e a afetividade	122
4.3.4 Indicador de diálogo 4: Freire - Relatos em que se explicitem a conscientização das realidades existenciais ou que tragam exemplos de experiências em que se entendam as ‘situações-limite’, e haja ‘ações editandas’ em direção ao ‘inédito viável’	125
4.3.5 Indicador de diálogo 5: Freire - Relatos em uma perspectiva de luta/ação para superação de situações de opressão	127
4.3.6 Indicador de diálogo 6: Freire - Relatos que tragam os sete valores fundamentais do diálogo do autor: o amor, a humildade, a intensa fé nos homens, a horizontalidade, a esperança, o pensar crítico e a solidariedade	130
4.3.7 Indicador de diálogo 7: Bohm - Situações em que seja possível identificar exercícios de suspensão de pressupostos e de propriocepção do pensamento, além de vivências que explicitem a dimensão epistemológica, ressaltando as diferenças culturais	132
4.3.8 Indicador de diálogo 8: Bohm - Iniciativas de criação de intersubjetividade	134
4.3.9 Indicador de diálogo 9: Isaacs - Evidências de que a disciplina, explicitamente, conseguiu propiciar situações em que os estudantes colocaram questões no centro e debateram ou dialogaram sobre elas	136

4.3.10 Indicador de diálogo 10: Isaacs - Relatos que manifestem a presença dos novos comportamentos para o diálogo (ouvir, respeitar, suspender e falar), e relatos que explicitem a ocorrência da intuição preditiva e da arquitetura do invisível	137
4.3.11 Indicador de diálogo 11: Isaacs - Reconhecimento dos campos de conversa em que o diálogo ocorreu na disciplina	138
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES	148
5.1 CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA	148
5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS DISCENTES SOBRE O CAMPO DA PESQUISA	150
5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISADORA	156
5.4 CONCLUINDO A MINHA TRAJETÓRIA NO MESTRADO	160
5.5 COMO SAÍMOS DO MESTRADO	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
APÊNDICE	171
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	171
APÊNDICE 2 - TERMO DE ANUÊNCIA DO DIRETOR DO INSTITUTO DE BIOCÊNCIA (IBIO) DO CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE (CCBS) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)	173

ANEXOS	175
ANEXO I - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA	175
ANEXO II - PLANO DE AULA DISCIPLINA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA	178
ANEXO II - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CAAE 64960622.3.0000.5285)	187

APRESENTAÇÃO

UM POUCO DAS MINHAS ANDANÇAS POR ESSA EXPERIÊNCIA EXISTENCIAL:
QUEM É A LÍVIA, MESTRANDA DA UNIRIO?

Ô sorte! Chego nessa existência sendo acolhida e amada. Carioca da gema, proveniente de família de classe média, cresci e me desenvolvi em ambiente urbano, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A menina espoleta, comunicativa, alegre e curiosa foi sorteada para o Colégio Pedro II aos 5 anos de idade. Lembro-me do dia do sorteio, no pátio do “Pedrinho”, no bairro do Engenho Novo. Muitas mães, alguns pais, alguns outros responsáveis ali estavam. Semblantes apreensivos e diversas manifestações de fé, revelando o desejo e a esperança de que o direito à boa educação fosse assegurado para seus filhos.

A pequenina Lívia comemorou quando na última vaga seu nome foi anunciado e, voltando seu olhar ao redor, entristeceu-se ao sentir o desapontamento expresso no olhar dos que não tiveram a mesma sorte. “Mamãe, não deveria ter vaga para todo mundo?”. Aproximadamente 33 anos após, essa pergunta ainda permeia meu pensamento e minha prática. Há poucas vagas para discentes, técnicos e professores nas escolas e universidades públicas federais. Nunca perdi de vista que nesses espaços o acesso também é limitado. Essa limitação reproduz a lógica competitiva, em que para se alcançar uma vaga, é preciso negar a outros o seu direito de também estar ali. Nunca abandonei a luta pela continuidade da existência das Instituições de Educação Públicas, assim como pela sua expansão. Hoje sinto que aquela tristeza infantil foi uma genuína manifestação “da tendência dos seres humanos à cooperação” (Acosta, 2016, p.192), à solidariedade, ao sentimento de pertencimento, de comunidade. Não queria que nenhuma outra criança de menos sorte fosse deixada para trás.

Ao longo dos próximos doze anos naquela escola, honrei a oportunidade concedida pelas Deusas e Deuses, dedicando-me aos estudos. Durante esses anos escolares, o amor pela atividade física, aliada ao grande incentivo e apoio dos meus pais, me levaram a ser atleta de alto rendimento, com passagens pela seleção brasileira de Trampolim Acrobático, tendo disputado um Campeonato Mundial na Cidade de Vila do Conde, em Portugal, e, anos após, ter representado o Grajaú Tênis Clube nas categorias de base de vôlei.

No final da minha trajetória no Ensino Médio, embora com todo o esforço dedicado ao sonho de me tornar atleta profissional, a baixa estatura, aliada à não aprovação num primeiro momento no vestibular, fizeram-me, no primeiro semestre de 2003, largar as quadras e entrar num pré-vestibular. Para uma atleta apaixonada, dói deixar de ser atleta. Mas, naquele

momento, por ter sido boa aluna em todos esses anos, também doía não ter ingressado no ensino superior de uma universidade pública. Em setembro de 2003, num contexto pós-greve, recebi um telefonema completamente inesperado. Fui reclassificada para Licenciatura Plena em Educação Física na UFRJ. Chegar ao Fundão, entrar na Escola de Educação Física e Desportos, após uma vida dedicada ao Esporte e aos estudos, por aquela passarela num dia lindo de sol, passando por cima do parque aquático Maria Lenk e, ao final do corredor, chegar ao ilustre “verdão”, onde tem três quadras poliesportivas, foi uma sensação indescritível. Estava radiante! Era novamente aluna do Ensino Público Federal. Do Pedro II para UFRJ!

De 2003.2 até 2007.2 foram anos dedicados à minha formação e ao esporte. Logo no segundo período, entrei para a equipe de vôlei da faculdade. No terceiro período, a equipe de vôlei da UFRJ, ainda que fosse uma equipe adulta, foi convidada para jogar um torneio de apresentação, realizado em um único dia, chamado Torneio Início, da categoria Juvenil. Jogando bem, como eu ainda era juvenil, fui convidada para voltar a jogar, agora pelo Clube de Regatas do Flamengo. Nos dois próximos anos, o coração encheu de alegria de estar de volta aos campeonatos promovidos pela Federação. Nesse período fui campeã estadual adulto pelo C.R. Flamengo, além de ter representado a UFRJ nos jogos universitários e ter ido convidada pela UNIVERSO para jogar o Jogos Universitários Brasileiros (JUBS), na cidade de Recife, em 2005. Esgotada a idade para ser juvenil e já passada a metade da faculdade, fui convidada a continuar no C.R. Flamengo, agora como estagiária, assistente técnica das categorias de base. Formei-me em Licenciatura Plena em Educação Física (EEFD/UFRJ) em 2007. Exerci a profissão de técnica de vôlei das categorias mirim e infantil do C. R. Flamengo nos anos de 2008 a 2009. Especializei-me em Treinamento Desportivo (EEFD/UFRJ) em 2010. O artigo “Fatores motivacionais de Jovens Atletas de Vôlei”, apresentado para defesa da especialização, me rendeu um convite para assistir, como aluna especial, algumas disciplinas do mestrado em Educação Física na UFRJ.

Assim, durante esse ano, cursei e fui aprovada em duas disciplinas da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, além de ter coletado os dados para o projeto de pesquisa. Nesse momento, estabeleceu-se o impasse entre fazer a prova para ingresso oficial no Programa de Pós-Graduação ou estudar para concurso público. A necessidade de alcançar melhor posição profissional e financeira, aliada ao desejo de trabalhar em uma instituição que possibilitasse autonomia de pensamento e, principalmente, que me permitisse servir ao público ao invés de servir ao lucro, ao capital, foi decisiva para a escolha da desistência de concorrer naquele momento ao mestrado, seguindo o caminho de estudar para alcançar o sonhado cargo público.

O ano de 2011 foi dedicado às provas de concursos públicos. Em 2012 ingressei nos cargos de Assistente em Administração da Prefeitura do Rio de Janeiro. Em 2013 tomei posse e entrei em exercício como Professora de Educação Física do Município do Rio de Janeiro e, após, há dez anos e onde ainda permaneço, ingressei na UNIRIO, no cargo de Assistente em Administração. O objetivo de permanecer no território do Ensino Público, onde sentia-me e sinto-me bem em estar e onde queria e quero permanecer foi alcançado. Nos próximos anos, fiz diversos cursos de capacitação na área de Administração Pública até, em 2020, concluir a Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Administração Pública (UNESA). No período pós-pandemia, a pedido de alguns ex-alunos dos projetos de dança em que ministrei voluntariamente aulas de forró, UNIDANÇA, na UNIRIO, e FORRÓ FORALL, na praça Luís de Camões, voltei a exercer o papel social de educadora-educanda, fundando, junto com meu parceiro de dança e de vida, o Bailado Carioca.

Em 2019, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação (PROPGPI/UNIRO), onde trabalho desde 2015, promoveu um evento chamado “*Workshop* de Metodologias Colaborativas na Educação”. Neste curso conheci o Prof. Dr. Daniel Andrade, quem, sensível ao meu interesse em continuar estudando o diálogo, informou-me sobre o fato de os encontros do Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental (LAPEAr) serem abertos ao público, convidando-me a participar. O meu interesse em estudar o diálogo adveio a partir do contato com uma cartilha do diálogo, em uma atividade pedagógica, no ensino fundamental e, após, da fruição dos benefícios que anos de terapia me proporcionaram.

Após concluída a minha especialização em 2020, mesmo que ainda em meio a um contexto pandêmico bastante conturbado, no início de 2021, tive a oportunidade de começar a participar das reuniões do LAPEAr, iniciando os meus estudos sobre as teorias do diálogo, metodologias ativas e participativas, políticas públicas e epistemologias do sul.

No final de 2021, a partir dessa experiência no Grupo de Pesquisa do Laboratório, aliado ao desejo de resgatar minha trajetória como pesquisadora e ao anseio de vivenciar a universidade não apenas no âmbito administrativo, mas também acadêmico e, tendo em vista que a UNIRIO adotara como política de incentivo à qualificação de seus técnicos-administrativos a reserva de 10% (dez por cento) das vagas nos seus cursos *Stricto-Sensu*, encorajei-me para tentar o processo seletivo para o mestrado. Embora tivesse conseguido a vaga independentemente da reserva, se não houvesse essa política certamente não teria concorrido ao processo seletivo. A cota foi imprescindível para eu acreditar que esse espaço também era para mim. E, a partir dessa política, a UNIRIO se retroalimenta, uma vez

que eu, servidora melhor qualificada, poderei, através dos serviços prestados e da minha atuação política, devolver à universidade o investimento feito.

Ingressei no Mestrado em Educação na UNIRIO em 2022 com esperança do curso poder ser um espaço de amor, solidariedade, diálogo, afeto e acolhimento, e com a consciência de que a educação pública, laica e de boa qualidade é um privilégio negado à maioria. A partir da minha trajetória e, sendo servidora pública e estudante da UNIRIO, carrego o propósito, o direito e o dever de servir a um Projeto Político de Estado que olhe por aqueles não sorteados, que não tiveram a mesma sorte que eu, por não haver vagas suficientes para todos. Trago o genuíno desejo de contribuir para a construção de espaços de encontros educacionais mais democráticos, dialógicos e solidários. Trago a alegria de ter bem vivido uma vida dentro de escolas e universidades públicas. Acredito que esses espaços devem ser espaços de cura. Espaços de profunda fé nas pessoas. Que devem servir à vida, aos seus ciclos e aos seus processos regenerativos, em suma, à sintropia.

COMO CHEGAMOS AO MESTRADO?

Eu chego no mestrado... bem, vamos com calma. Eu chego no mestrado? Do emocionar, do encher os olhos de lágrimas de orgulho e um misto de sentimentos dificilmente descritíveis ao entrar no Centro de Ciências Humanas (CCH) no primeiro dia de aula, da alegria que transborda por estar oficialmente matriculada como aluna de mestrado em educação de uma universidade pública federal, ao início do entendimento que não sou eu que cheguei, quem chega é a relação.

A epistemologia ocidental, a lente através da qual enxergamos o mundo, o molde que organiza nossos pensamentos é formatado pela filosofia cartesiana: “Penso, logo existo”. Essa epistemologia reduz a realidade em partes fragmentadas, para entendê-la. Através dessa simplificação do pensamento, é possível estabelecer relações de causa-efeito de fenômenos do mundo. Embora essa forma de pensar tenha propiciado, a partir do século XVII, o desenvolvimento de novos saberes científicos e tecnológicos, conceber as partes como se a realidade fossem, ignorando as interdependências, o entre, as relações, traz a noção de que até o eu é separado, que existe em si só.

Martin Buber nos traz que “me relaciono, logo existo”. Assim, o homem só pode ser a partir de duas atitudes perante o mundo, o que descreveu como as palavras princípio Eu-Tu e Eu-Isso. Essas palavras-princípio só existem na relação e na sua dualidade. Não há um Eu, sem um Tu, assim como não há um Eu, sem um Isso. Não há um Eu-Tu sem um Eu-Isso. Até

a percepção sobre nós mesmos, a noção de que somos na unidade, a noção dos nossos limites corpóreos são postos em xeque. Não somos uno, separados. Simplesmente não existimos sem *outras*. Chegamos questionando o “eu chego” à medida que nos deparamos com outras epistemologias e com teorias que questionam até o nosso entendimento do “eu”. Chegamos com o exercício de humildade, pois não sou, somos na relação. Em referência à filosofia Ubuntu, “Eu sou porque tu és”.

A “nossa” matéria não é nossa. O alimento que compõe o corpo humano é natureza. O ar respirado é natureza. Nós somos o meio ambiente. Nós somos natureza. A “nossa” intelectualidade não é nossa, está na relação “nossa-*outras*”. Todo o “nosso” aprendizado provém da relação com *outras*.

Chegamos com os povos originários da América, em que, através da relação com os escritos de Alberto Acosta, trazem o “Bem Viver”, no Brasil, ou “Buen Vivir”, no Equador, ou “Viver Bien”, na Bolívia. Chegamos com um enorme exercício de solidariedade.

Chegamos com o exercício de humanidade proposto por Paulo Freire, que traz a relação através do diálogo, definido como uma exigência existencial e como “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2021, p. 109). Chegamos ao mestrado com a ideia do autor sobre o papel do diálogo em sua metodologia se dar no sentido de buscar superar a concepção bancária de educação, através da busca para se estabelecer uma educação problematizadora, que afirma a dialogicidade e se faz dialógica (Freire, 2021).

Chegamos com Edgar Morin, questionando o reducionismo cartesiano e propondo o Pensamento Complexo, a multidimensionalidade e a multirreferencialidade.

Também chegamos com bell hooks (2017), “Ensinando a Transgredir”, com Elika Takimoto (2021), “Ensinando a dialogar com negacionistas” e com Ivana Marková (2017), trazendo a “Mente Dialógica”. Chegamos outras autoras.

Outres que nós somos, as Deusas, a ancestralidade, aqueles que despenderam tanto para nós também chegam. É necessário o exercício de afastarmo-nos do egoísmo, do individualismo, do egocentrismo, do antropocentrismo. Chegamos com o exercício de darmos os créditos a quem de direito. Chegamos com a vontade de lutar para assegurar que haja mais espaço, mais vagas para *outras* chegarem.

O LAPEAR/UNIRIO chega novamente ao mestrado. Chega a relação orientador Daniel-orientanda Livia. Chegam ao mestrado também as relações mãe-filha, pai-filha, irmão-irmã, companheiro-companheira, avós e avôs-neta, madrinha e padrinho-afilhada, tios e

tias-sobrinha, primos e primas-primas, amigos-amiga, Pedro II-UFRJ, UFRJ-UNIRIO, UNIRIO/técnica-UNIRIO/aluna.

Chega também um grande medo de não conseguirmos concluir o mestrado, pela grande carga horária que é demandada em atividades de trabalho. Esse medo é amenizado pela enorme fé nas relações e nos processos.

Chega ao mestrado o sonho que *todes* conseguiremos concluir esse ciclo e que seguiremos na luta, no caminho, para que *outres* cheguem a ter seus lugares ao sol. Chega a vontade de que seja possível uma vida digna e boa de ser vivida *a todes*.

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Na seção inicial desta pesquisa, delinea-se um breve quadro histórico sobre as ciências, localizam-se epistemológica e politicamente as ciências às quais este estudo pretende servir e descrevem-se os valores e propósitos educacionais que direcionam o quadro teórico deste estudo.

1.1 BREVE QUADRO HISTÓRICO SOBRE AS CIÊNCIAS

O quadro histórico das ciências deste estudo é delineado a partir da posição epistemológica antipositivista de Santos (2008, p. 9), em que “todo conhecimento é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que sua objetividade não implica sua neutralidade”.

A Revolução Científica no século XVI determinou uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade, marcas do paradigma aristotélico e medieval que se pretendia superar. A premência de se questionar a verdade/realidade vinculada à fé determinou a ascensão da racionalidade científica eurocêntrica, estabelecida nesse período pós-revolução, que consagrou o paradigma da ciência clássica. Nesse contexto, a ciência passa a privilegiar a metafísica em detrimento do empirismo, ou seja, afirma o *logos* e nega as experiências sensíveis como possibilidade para se aproximar da verdade/realidade.

A racionalidade eurocêntrica se estende às ciências sociais emergentes no século XIX, estabelecendo-se como um modelo global de racionalidade científica. Por ser um modelo global, essa racionalidade é um modelo totalitário, qualificado pelo não reconhecimento do carácter racional de todas as outras formas de conhecimento, como o senso comum e as humanidades (por exemplo, os estudos históricos, filosóficos, jurídicos, literários e teológicos). Isso se deve ao fato dos estudos humanísticos não serem regidos pelos mesmos princípios epistemológicos e nem pelas mesmas regras metodológicas clássicas (*Ibid.*).

Dessa forma, negando as experiências sensíveis para se aproximar da verdade/realidade, esse paradigma clássico da ciência valoriza a quantificação, a redução da complexidade do mundo, para se aproximar das leis universais, da ordem absoluta e exata, matemática, que regem a realidade. O mundo é entendido através da ótica mecanicista, concebido como uma máquina. Essa racionalidade eurocêntrica prevê haver uma ordem universal em que as realidades obedecem, independentemente de serem estudadas tanto pelas

ciências naturais, a partir de Newton, quanto pelas ciências sociais, a partir de Bacon, Visco e Montesquieu (*Ibid.*).

As ciências sociais são distinguidas por Souza (2008) em duas vertentes principais. Na primeira, baseada em Durkheim, as leis naturais, assim como as leis sociais, poderiam ser estudadas pelos mesmos princípios epistemológicos e metodológicos das ciências clássicas. Santos (2008, p. 36) apresenta alguns obstáculos das ciências sociais para compatibilizar os critérios de cientificidade das ciências naturais:

as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto da observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também sua prática de cientista.

Na segunda vertente, baseada em Max Weber e em Peter Winch, as ciências sociais primavam por uma epistemologia e metodologias próprias, considerando as múltiplas especificidades e complexidades das realidades humanas (*Ibid.*).

Esse quadro explicita um contexto de crise paradigmática irreversível, resultando num período de transição paradigmática. As condições teóricas propiciam uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, que caracteriza a situação intelectual do tempo presente. Santos (2008, p. 11) propõe o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, apresentando esse paradigma emergente através das teses de que todo conhecimento científico-natural é científico-social, todo conhecimento é local e total, todo conhecimento é autoconhecimento e todo conhecimento científico visa a se constituir em senso comum (*Ibid.*).

Nesse paradigma emergente, sobre a primeira tese, em que todo o conhecimento científico-natural é científico-social, Santos (2008) assegura não ser mais coerente afirmar o dualismo entre ciências naturais e ciências sociais. Em relação à segunda tese, em que todo conhecimento é local e total, o autor afirma que não há distinção entre o que seria o conhecimento total e o local, pois se ele é total, também é local. O conhecimento produzido a partir de um olhar amplo pode afetar as pessoas de um local específico, assim como um conhecimento local, também é total, porque estimula as pessoas desse lugar específico a alcançarem outros lugares cognitivos mais amplos. O teórico busca superar a ideia do

cientista especializado e privado de um olhar amplo sobre as realidades, o que seria possível a partir de pesquisas que consideram e se utilizam de uma extensa gama de metodologias. Já a terceira tese, em que todo conhecimento é autoconhecimento, o pesquisador defende que se deve superar a distinção entre sujeito e objeto, pois todo o ato de conhecer o objeto é autoconhecimento. Por fim, na última tese, em que todo conhecimento científico visa a se constituir em senso comum, o literato assume a ideia de que todo conhecimento é valoroso e, portanto, o conhecimento científico deve dialogar com essas outras formas de conhecimento ditas senso comum, deixando-se penetrar por elas.

Para melhor entender a insuficiência do paradigma clássico e a emergência de um novo paradigma, destaca-se o pensamento complexo de Morin, que abraça no seu portfólio teórico a multiplicidade de saberes, o que influenciou fortemente a sua crítica ao pensamento simplificador característico da ciência clássica.

Morin (2015) questiona o pensamento científico clássico e o reducionismo cartesiano. Assim, ele propõe uma nova forma de pensar e de construção de conhecimento, conceituada como pensamento complexo. Esse pensamento visa proporcionar alternativas teóricas e metodológicas para se entender tanto a realidade física, comumente mais estudada pelas ciências ditas naturais, como aquelas realidades estudadas pelas ciências ditas humanas. O autor reconhece a importância do pensamento simplificado, do *uno*. Entretanto, por esse pensamento produzir mais cegueira que elucidação, sugere o conceito do pensamento complexo, *unitas multiplex*, em que coloca o paradoxo do uno e do múltiplo, complementar e antagônico, que distingue sem isolar, que aspira o conhecimento multidimensional.

A busca pelo conhecimento científico clássico se concebeu a partir da ideia que haveria e, portanto, deveria ser buscada, a ordem perfeita. Essa ordem seria cognoscível pela teoria científica e seria regida pelas leis universais. Diante desse cenário, no entanto, a microfísica constata que “a matéria não é a realidade elementar e simples” (Morin, 2015, p.19) e a macrofísica constata que “o espaço e o tempo não são mais entidades absolutas e independentes” (*Ibid.*). Assim, instaura-se um cenário de brechas no quadro epistemológico da ciência clássica, em que a forma de se fazer ciência passa a ser insuficiente para a compreensão da realidade.

A obsessão por identificar o substrato das partes é frustrada pela conclusão que esse substrato, assim como a realidade, é inatingível. Portanto, para tentar se aproximar o estudo científico da complexidade do real, é necessário transitar do conceito de substrato, proveniente de uma ordem universal, para o conceito de sistemas, cujas organizações são antagônicas e complementares entre a ordem/desordem. Assim, o conhecimento não está na

busca do substrato perfeitamente ordenado. Mas, primordialmente, na relação, no entre, nas conexões (Morin, 2015). A partir desse quadro teórico, Morin (2015) traz o conceito de auto-eco-organização, que desafia a noção de individualismo, uma vez que somos sistemas e só existimos nas relações com “*autres*”, outros sistemas.

Exposta a linha de raciocínio que fundamenta esta narrativa, o pleno conhecimento da realidade estudada pelos fenômenos naturais, sob a lente da ciência clássica, assim como das realidades observadas nos fenômenos sociais e humanos, pelas lentes dos métodos provenientes das múltiplas ciências, é inatingível. Toda tentativa de compreensão da realidade pela cientificidade é um recorte, é uma violência epistemológica, tendo em vista que essa realidade em si é dissipada pelas lentes do sujeito pesquisador.

A epistemologia do sujeito pesquisador somente acessa uma parte do real. Esses moldes dos nossos pensamentos talvez, ousou dizer, não sejam possíveis de serem plenamente remoldados. Assim, para tentarmos nos aproximar da realidade em si, é necessário dialogarmos com pesquisadores portadores de outras lentes epistemológicas. Desde que seja possível dialogar, quanto mais diferentes e mais diversas forem as lentes dos pesquisadores envolvidos em um projeto de busca de saberes, mais próxima do real tende a ser determinada compreensão. O novo paradigma complexo de ciência traz em seu âmago “a relação entre o simples e o complexo, porque uma tal relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar” (Morin, 2015, p. 103), assim como (Morin, 2015, p. 15) “esse paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica sem deixar de levar em conta seus limites *de facto* (problemas da contradição) e *de jure* (limites do formalismo)”.

Neste novo paradigma emergente, Santos (2008, p. 85) descreve que “o caráter autobiográfico e autorreferencial da ciência é plenamente assumido”. Destaca-se ainda que, para abraçar o conhecimento multidimensional, visando a aproximação da complexidade do real, as múltiplas ciências tendem a abranger metodologias plurais e dialógicas. Esse entendimento passa por diminuir a distância e ampliar o diálogo entre o entendimento do que é dito científico e do que é entendido como senso comum. Alves (1981, p. 16) destaca que:

o senso comum e a ciência são expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver. E para aqueles que teriam a tendência de achar que o senso comum é inferior à ciência, eu gostaria de lembrar que, por dezenas de milhares de anos, os homens sobreviveram sem coisa alguma que se assemelhasse à nossa ciência. A ciência, curiosamente, depois de cerca de quatro séculos, desde que ela surgiu com seus fundadores, está colocando sérias ameaças a nossa sobrevivência.

Nesta mesma linha de raciocínio, se faz interessante aproximar os conhecimentos ancestrais dos conhecimentos acadêmicos e valorizar o conhecimento que emerge desse diálogo.

A ciência é um espaço político de disputa de poder. Daí decorre que essas tentativas de abranger a multiculturalidade, a multipluralidade metodológica e as diferentes visões epistemológicas, dentro do universo do tradicionalmente dito como único científico, enfrentam resistências das forças hegemônicas dentro das academias. Essas forças disputam o poder para a continuidade a um determinado projeto político. Dessa forma, faz-se necessário analisar a quem servem as diferentes ciências.

Portanto, o breve quadro histórico delineado desde o estabelecimento da ciência clássica até as múltiplas ciências contemporâneas impõe a necessidade de localizar epistemológica e politicamente esta pesquisa, assim como clama por explicitar a quais ciências este estudo pretende servir. As próximas seções abordam essa matéria.

1.2 LOCALIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E POLÍTICA DESTE ESTUDO

Takimoto (2021, p. 12) descreve que a sociedade está encarando o mais fundamental dilema entre a civilização ou a barbárie. Esta última englobando o “ecocídio, genocídio, tortura, ameaça à democracia, atentado ao Estado democrático de direito, aos valores humanísticos fundamentais, xenofobia, racismo, homofobia, misoginia, perseguição aos intelectuais, ataque às universidades, violência simbólica e efetiva contra a ciência, desprezo pela tradição, pelo “espírito”, pela cultura de ciências, artes e letras da qual somos herdeiros”. A autora destaca que a sociedade que queremos construir, pautada na utopia civilizatória, possui o conhecimento, em geral, e os saberes científicos especializados, em particular, como partes constituintes fundamentais e se caracteriza pelo “cultivo do conhecimento como forma de vida” (Takimoto, 2021, p. 13).

No século XXI, a preocupação com os limites ecológicos do desenvolvimento capitalista entrou na agenda global. O desenvolvimento técnico-científico, observado sobretudo a partir da segunda metade do século XX, ocasionou um expressivo acréscimo na amplitude e na eficiência das forças produtivas. Esse cenário traz à tona as significativas incompatibilidades entre os processos de produção do sistema capitalista e a finitude dos recursos naturais da Terra. O crescimento econômico desmesurado e ilimitado, em velocidade exponencial, intensifica problemas ambientais e sociais locais, potencializando-os a uma escala global (Steffen *et al*, 2015).

Artaxo (2014) descreve que nos anos 80 o termo Antropoceno começou a ser pronunciado para designar uma nova era geológica, em que o impacto das atividades humanas estaria afetando globalmente o sistema terrestre. Independente de sua acurácia acadêmica, o conceito infere que a humanidade se alça a uma condição de força capaz de interferir em processos naturais críticos do planeta, como a composição da atmosfera e outras propriedades.

Nos últimos anos, instalou-se importante discussão científica, analisando a questão em sua ampla complexidade e fazendo emergir o conceito de “limites planetários seguros” (*planetary boundaries*), que aborda o tema da sustentabilidade ambiental global. Esse conceito traz à discussão quais seriam os limites operacionais seguros para a humanidade, em face dos críticos problemas decorrentes da ocupação humana no planeta (*Ibid.*).

A análise do tema pela comunidade científica demonstrou cabalmente que, de fato, há a possibilidade de que, desrespeitando os limites físicos da Terra, podemos desestabilizar o relativamente estável clima presente na era geológica anterior ao Antropoceno, denominada Holoceno, com consequências absolutamente imprevisíveis para o desenvolvimento da vida (Steffen *et al.*, 2015).

Faz-se imprescindível deter a caminhada acelerada da humanidade no sentido de uma irreversível crise civilizacional e ruptura metabólica estrutural. É urgente promover a estabilização das condições de sustentabilidade da Terra, face à crítica situação em que se encontram alguns dos “limites planetários seguros”, como por exemplo as mudanças climáticas e a integridade da biosfera (Artaxo, 2014).

De outra parte, é certo que as pressões sociais e econômicas no sentido da continuidade e incremento do processo de desestabilização ambiental vão aumentar nas próximas décadas. Precisamos, portanto, de mecanismos eficientes de normatização, de financiamento e de fiscalização - gerados por acordos entre as lideranças políticas do mundo ou até mesmo pela instituição de um sistema de governança global – para a superação de tais desafios, garantindo a sustentabilidade das condições de vida no planeta (*Ibid.*).

Com intuito de propor uma ruptura para elaboração de uma nova utopia civilizatória, baseada na construção de sociedades verdadeiramente solidárias e sustentáveis, Acosta (2016) apresenta-nos o conceito de *sumak kawsay*, de origem *kíchwa*, traduzida como Bem Viver.

O Bem Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza, “é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas” (Acosta, 2016, p. 14), dentre elas no *teko porã* dos guaranis, na filosofia africana do *ubuntu* - “eu sou porque somos” (Ngomane, 2023), no ecossocialismo, no fazer

solidário dos povos, nos mutirões em vilas, favelas ou comunidades rurais, na *minga* ou *minka* andina, na roda de samba, na roda de capoeira, no jongo, nas cirandas, no candomblé. O autor entende que este conceito recupera esta sabedoria ancestral, rompendo com o alienante processo de acumulação capitalista, assim como é uma oportunidade para construir coletivamente um mundo diferente, uma nova forma de vida, que não será alcançado apenas com discursos estridentes, incoerentes com a prática.

Acosta (2016) descreve que outro mundo será possível se for pensado e erguido democraticamente, com os pés fincados nos Direitos Humanos – políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais dos indivíduos, das famílias e dos povos – e nos Direitos da Natureza, ou seja, no diálogo entre o antropocentrismo e o biocentrismo. Para se imaginar novos mundos, o autor ressalta então a importância da adoção da postura biocêntrica (postura sintrópica), que se baseia em uma perspectiva ética alternativa, ao aceitar que o meio ambiente possui um valor intrínseco, ontológico, inclusive quando não tem qualquer utilidade para os humanos. Todos os ecossistemas e seres vivos são interdependentes. Assim, a utopia civilizatória do Bem Viver reconhece o ser humano como “parte” e não “à parte” da natureza e se afirma no equilíbrio, na harmonia e na convivência entre os seres. O autor enfatiza que somente a partir da harmonia entre o indivíduo com ele mesmo, entre o indivíduo e a sociedade, e entre a sociedade e o planeta com todos os seus seres é que conseguiremos estabelecer uma profunda conexão e interdependência com a natureza de que somos parte (*Ibid.*). Nesse sentido, faz-se necessário construir relações de produção, de intercâmbio e de cooperação que propiciem suficiência – mais que apenas eficiência – sustentada na solidariedade. “Refere-se, portanto, à vida em pequena escala, sustentável e equilibrada, como meio necessário para garantir uma vida digna para todos e a própria sobrevivência da espécie humana e do planeta. O fundamento são as relações de produção autônomas, renováveis e autossuficientes” (Acosta, 2016, p. 15).

Obviamente, toda sociedade requer energia. O principal questionamento à ânsia do desenvolvimento desenfreado e ao conceito de desenvolvimento sustentável¹ é “para que temos que gerar tanta energia?”. Essa pergunta pode evidenciar que há em curso um processo de desenvolvimento econômico indevido, que nos leva ao cerne da reflexão a ser feita em nível mundial. Por isso, trata-se de uma questão de caráter civilizatório.

¹ De acordo com o relatório de Brundtland (1987, p.16) desenvolvimento sustentável é conceituado como “o desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades do presente, sem comprometer a habilidade de futuras gerações de satisfazer as suas próprias necessidades (...)”

Tendo em vista que as fronteiras dos Estados-Nação ontologicamente não existem, conceber o homem enquanto sujeito civilizatório, gera solidariedade. Rosemberg (2006) descreve que todos os seres humanos têm as mesmas necessidades básicas. Isso sugere que há igualdade em relação a dimensões vinculadas às necessidades humanas, independentemente da sua nacionalidade, ou, indo além, independentemente da sua classe social, da sua situação, da sua cor de pele, da sua orientação sexual, da sua identificação de gênero e todos os demais espectros de diferenças.

Os modos de vida ocidentais, pensados a partir da racionalidade europeia positivista, não reconhecem esses vínculos, negam a interdependência, possuem como princípio o encapsulamento (Marková, 2017), a colonização, a expansão, a exploração, a dominação, o epistemicídio (Santos, 2010) e o ecocídio (Santos, 2019). O processo civilizatório de dominação foi baseado na morte, na força, na violência, no medo, na tortura, no estupro e no ódio ao diferente. Os processos de invasão da América e da África pelos povos europeus propiciaram o roubo dos bens naturais e a dominação dos corpos para escravizá-los como força de trabalho, visando o acúmulo de capital (Dilger *et al*, 2016). Rufino (2021, p. 21) complementa esse quadro de violência colonial descrevendo que a colonização “continuou avançando nas formas de terror, produzindo assassinatos que vão além do corpo físico e inculcando via catequização uma permanente captura dos mundos, das subjetividades e da regulação do ser em sua dimensão sensível”. As bases da civilização ocidental foram constituídas a partir da entropia como princípio fundamental.

Nesse sentido, as ideologias políticas e socioeconômicas eurocêntricas em disputa pela hegemonia mundial no século XX são entrópicas. O socialismo se baseia na exploração comum dos bens, que devem ser controlados pelo governo e o lucro distribuído entre os membros da sociedade. O capitalismo se refere a um sistema socioeconômico fundamentado no direito à propriedade privada dos meios de produção e no livre comércio de bens e produtos. Ambas são entrópicas. Nenhuma dessas ideologias prevê um modo de vida regenerativo, cíclico (Dilger *et al*, 2016). A diferença somente é quem se beneficia com o lucro proveniente desses sistemas entrópicos. Há um obstáculo a ser superado que é ontológico (Santos, 2019).

A partir desse quadro, para se imaginar novos mundos, para traçarmos e seguirmos novos caminhos que visem superar a crise civilizatória, faz-se necessário questionar a racionalidade eurocêntrica. Essa forma de pensar, como visto, provocou e provoca epistemicídios e destruição de outras cosmovisões. Também faz-se preciso afirmar racionalidades decoloniais, que reconheçam a importância de se propor modos de existir,

viver e se relacionar regenerativos, sintrópicos, cíclicos. É imprescindível emergir racionalidades que busquem a era do “Regenaloceno” ou do “Sintropoceno”.

Acosta (2016) propõe o Bem Viver, contribuindo para o campo teórico e de ação estratégico para a construção desta racionalidade proposta. Ele destaca a necessidade de se pensar outro tipo de Estado, que não esteja amarrado às tradições eurocêntricas, assim como se repensar as estruturas estatais. Também ressalta a necessidade de se construir para uma institucionalidade, que materialize o exercício horizontal do poder, criando espaços comunitários como formas ativas de organização social. O autor contribui ainda na medida que sublinha que, apesar de o Estado não ser o único campo de ação estratégico para a construção do Bem Viver, é indispensável repensá-lo em termos plurinacionais e interculturais. Para esse fim, é essencial o diálogo e a aproximação com epistemologias decoloniais, que buscam a superação do racismo e que defendam o direito de acesso à terra e ao território.

Dessa forma, diante da crise civilizatória que se abate sobre a humanidade e sobre outras formas de existências planetárias, é preciso que o paradigma científico emergente abrace a discussão sobre a finalidade, os valores e a quem serve a ciência. Também se faz essencial que esse paradigma seja parte da construção coletiva de um novo pacto de convivência social e ambiental. Isso é primordial para que seja possível esperar, imaginar novos mundos e viver numa civilização planetária menos cruel, menos desigual, mais solidária e com mais vidas significativas que valham a pena ser vividas, que busquem *ser mais* (Freire, 2021). É vital que as ciências entendam o humano em consonância, como parte da natureza, e que tragam os princípios dos direitos da natureza, dos direitos humanos, da solidariedade, do amor, do afeto, do fazer e do sentir-se bem.

O intelectual quilombola Nego Bispo (Santos, 2015), a partir da sua epistemologia, contribui na reflexão sobre alternativas possíveis para a construção de uma nova racionalidade. Ele propõe conceitos como *biointeração* e *envolvimento*, para contrariar desenvolvimento sustentável, *confluência*, para contrariar influência, *ancestralizar*, como entendimento para a morte, *propósito*, para contrariar projeto e *roça de quilombo*, para contrariar agronegócio.

Diante da pergunta “Será possível e realista implementar outro ordenamento social dentro do capitalismo?”, Acosta (2016) responde categoricamente que, sendo o Bem Viver um ordenamento social fundamentado na vigência dos Direitos Humanos e dos Direitos da Natureza, inspirado na reciprocidade e na solidariedade, dentro do capitalismo, isso é definitivamente impossível. Dessa forma, o estabelecimento de outros ordenamentos

possíveis e, num momento de transformação social inicial, as iniciativas de subversão dentro do próprio capitalismo exigem, portanto, o resgate, a difusão e o diálogo com outras racionalidades, que abranjam outros modos de ser, se relacionar e existir.

Essas ancestrais e inovadoras formas de pensar direcionam o quadro teórico deste estudo acerca dos valores, da finalidade e a quem servem as ciências de forma ampla. Na próxima seção, essa conversa é direcionada para o campo científico específico da educação.

1.3 VALORES E PROPÓSITOS EDUCACIONAIS QUE DIRECIONAM ESTE ESTUDO

Biesta (2012) observa no contexto educacional atual, configurado a partir dos últimos 20 anos, o aumento da cultura da mensuração. Nesse sentido, a pesquisadora destaca a realização de estudos comparativos de dimensão até internacional, cujos resultados são divulgados por tabelas classificatórias ou *rankings*. Esse cenário reproduz uma lógica competitiva, que tem exercido impacto profundo nas políticas educacionais e, por conseguinte, nas práticas locais de escolas e professores.

A mensuração dos resultados educacionais possibilitou pautar as decisões acerca dos rumos das políticas educacionais em dados factuais ao invés de suposições ou opiniões. Entretanto, essa possibilidade desviou o enfoque das agendas nacionais e supranacionais para o aumento da eficácia dos resultados educacionais. Esse enfoque foi privilegiado em detrimento da questão primordial, que é compreender a quem essa racionalidade competitiva serve, ou seja, ela é eficaz para quem?

Outra questão trazida pela autora diz respeito ao que, de fato, é educacionalmente desejável. Ela questiona quais as consequências desses processos educacionais e o que constitui uma boa educação. Dessa forma, é necessário redirecionar o foco do resultado eficaz para diálogo acerca dos valores e propósitos educacionais (*Ibid.*).

A autora sugere uma estrutura conceitual baseada em três funções reais, distintas e relacionadas que o sistema educacional desempenha: as funções de qualificação, socialização e subjetivação. Biesta (2012) propõe essa estrutura para delinear os parâmetros do que ela acredita que deveria moldar o diálogo constante em sociedades democráticas acerca dos objetivos da educação. A escritora também ressalta que a ausência desse diálogo é do interesse dos que se beneficiam do *Status Quo*, além de privilegiar o progresso acadêmico em algumas áreas específicas, como Línguas, Ciências e Matemática, em detrimento de outras. A pesquisadora destaca, ainda, que isso levaria à reprodução da desigualdade social por meio da educação.

A primeira função, a de qualificação, está associada aos conhecimentos, habilidades e entendimentos que permitem aos aprendizes a “fazer alguma coisa”, ao conteúdo geralmente previsto nas ementas ou nos conteúdos programáticos. A segunda função, a de socialização, está associada aos currículos ocultos e às formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação. A terceira e última função, a de subjetivação, está associada aos processos de individuação ou processos de subjetivação – de se tornar um sujeito. Sobre a última função, a autora ressalta que deve contribuir para que aqueles que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações. Além disso, importa os tipos de subjetividade que são tornados possíveis em razão de arranjos particulares e configurações educacionais, assim como importa o tipo de cidadãos que se supõe se tornarão, e que tipo de democracia se supõe que criarão (*Ibid.*). No cotidiano educacional, essas finalidades podem ser estimuladas concomitantemente ou algumas podem ser negligenciadas, dependendo do tipo de educação em que o aprendiz está inserido.

Levando-se em consideração essas três finalidades da educação, a concepção bancária (Freire, 2021) atinge, especificamente, a finalidade da qualificação, em detrimento da socialização e da subjetivação. Dentro da concepção libertadora, as práticas pedagógicas que atingem a socialização e, especificamente, a subjetivação exigem o processo de historicização, alcançado nos processos educacionais através do diálogo e da construção de racionalidades outras, que reconheçam os lugares de opressão e que questionem o sistema de poder imposto pela racionalidade europeia hegemônica.

As alternativas epistemológicas para se pensar as finalidades e rumos da educação, visando a construção de racionalidades sintrópicas, vêm do sul. Para pararmos de comer a terra (Krenak, 2019), há a necessidade de se fazer um contraponto à ideia hegemônica de desenvolvimento. Isso pode ser feito a partir da valorização de saberes decoloniais, que se aproximam da ideia de reconhecimento das diferenças para constituição de uma interculturalidade que visa a uma radical transformação social e dos modos de viver.

Streck (2017) descreve que é necessário povoar o deserto simbólico e descobrir que sob as cinzas no território latino americano há muita brasa viva esperando ser incorporada ao nosso imaginário. O autor atribui a José Martí, herói nacional cubano por causa de seu papel na libertação de Cuba da Espanha, o pioneirismo em enxergar a América Latina como lugar de produção pedagógica. Também sugere que a perspectiva pedagógica de Freire representa o significativo avanço na consolidação de um pensamento pedagógico na América Latina.

O autor destaca que, para Freire, o ponto de partida para a prática educativa não pode ser outro que não seja a realidade cultural e social do educando, que se educa no seu próprio processo social para sua constituição enquanto sujeito histórico. Ele ressalta que o pensamento freiriano se expressa sobretudo no movimento de educação popular. Esse movimento é caracterizado pela condição de não-neutralidade ideológica e política do ato educativo e pelo diálogo como princípio metodológico central. A educação popular freireana aposta em metodologias dialógicas e participativas como instrumentos necessários para se questionar o autoritarismo nas diversas esferas da vida social e para instituir outras formas de convivência e de organização social (*Ibid.*).

O literato descreve que este diálogo em Martí passa pela relação, ao mesmo tempo, profissional/técnica, mas passa também pela relação amorosa entre os educadores com seus educandos. Ele destaca nessa relação a ternura como a condição para se fazer correr o sangue coagulado nas veias do povo. O pesquisador identifica, ainda, como uma das marcas da educação latino-americana, a sua autoconsciência como prática política (*Ibid.*).

Quijano (1992) conceituou colonialismo como a dominação econômica, política, social e cultural dos povos colonizadores (europeus ocidentais, euro-norte-americanos e japoneses) sobre os povos colonizados na América e na África, durante o período da colonização. O colonialismo operou pela imposição dos padrões de produção de conhecimento e significados dos colonizadores, colonizando inclusive o imaginário dos povos dominados. O padrão de poder colonial estabelecido atuou como herança nas sociedades contemporâneas. Essa herança colonial de poder se constituiu em um poder mundial capitalista, moderno, colonial e eurocêntrico, conceituado pelo autor como colonialidade do poder.

O paradigma científico moderno, construído sob a égide dessa herança colonial, dessa racionalidade eurocêntrica, assumiu um único modelo epistemológico, às custas do extermínio das epistemologias de diversos povos originários do Sul, o que Santos (2010) conceituou de epistemicídio, e que, posteriormente Quinónez (2018) ampliou para a noção de ecogenoetnocídio.

Santos (2002) colabora com a crítica desse modelo de racionalidade ocidental, propondo, ao invés, a razão/racionalidade cosmopolita. O autor funda três procedimentos sociológicos daquela razão: a sociologia das ausências, para expandir o presente; a sociologia das emergências, para contrair o futuro; e o trabalho de tradução, oferecendo rica teoria para o entendimento e o questionamento das lógicas de produção da não-existência (monocultura do saber e rigor do saber, monocultura do tempo linear, lógica da classificação social, lógica da

escala dominante e a lógica produtivista), manifestações da mesma monocultura racional. O autor propõe, então, lógicas (a ecologia dos saberes, a ecologia das temporalidades, a ecologia dos reconhecimentos, a ecologia das trans-escaladas e a ecologia de produtividade) para contrariar essa monocultura racional e valorizar a diversidade e a multiplicidade de outras racionalidades.

Dentre as alternativas metodológicas que conversam com a possibilidade de multiplicidade de outras racionalidades, Najmanovich (2003) evidencia a crítica à versão positivista da história (ciência clássica) que impunha um único método de acesso à verdade e silenciava uma complexa rede de relações e fluxos, de intercâmbios e influências mútuas, de mistura e hibridações. Localizando essa conversa para o campo educacional, Sarmiento (2003), Esteban (2003) e Garcia (2003) abordam os estudos do cotidiano, oferecendo importantes conceitos teóricos que se constituem como alternativas para pesquisas educacionais contra-hegemônicas.

Com o entendimento de dialogar com diversas cosmovisões provenientes de diversas epistemologias para nos aproximarmos da complexidade do real, Krenak (2019), que nos alerta sobre os limites da mãe Terra, sobre a ligação sagrada do povo Krenak com os diversos seres da natureza, critica a ideia de desenvolvimento sustentável e, melhor dizendo, questiona a própria ideia de desenvolvimento. Assim, Krenak (2020, p. 24) descreve que “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”, condenando a ideia de desenvolvimento econômico desenfreado e desconectado com a realidade de que somos natureza. Rufino (2021, p. 16), fazendo menção ao pensamento do quilombola Antônio Bispo (Nego Bispo), descreve que “apostamos em um desenvolvimento que não nos envolve, mas nos distancia da vida”.

É encantadora a aproximação dos modos de ser, existir e se relacionar sintrópicos. O pensamento quilombola relatado por Rufino (2021) e o pensamento indígena de Krenak (2019) trazem esperança sobre haver alternativas para deixarmos de comer a Terra. Para isso, Krenak sugere uma visão biocêntrica, uma vez que “temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade” (Krenak, 2020, p. 81). Assim, nos alerta que “a vida não tem utilidade nenhuma”. “A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, que a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária” (Krenak, 2020, p. 108).

Mignolo (2021, p. 27) destaca que “as opções decoloniais partem do princípio que a regeneração da vida deve prevalecer sobre a primazia da produção e reprodução de bens à custa da vida”. Nesse sentido Rufino (2021, p. 8) descreve que “existir preza por relações

responsáveis que mantenham o equilíbrio e o respeito com os ciclos vitais. Qualquer maneira que não reconheça esse percurso estará a negar e impor um modo desviante que produz impactos negativos e métodos de extermínio”.

A abordagem decolonial conversa com o entendimento da necessidade de diversificar o olhar e ampliar o diálogo com epistemologias outras. Assim, no estudo das epistemologias feministas nas ciências, Keller (2006) destaca as contribuições do movimento social feminista para as mudanças nas ciências. Ela ressalta a importância das cientistas para as mudanças em algumas concepções científicas como, por exemplo, no tema dos efeitos maternos na biologia evolutiva e na ecologia. Para a autora, a presença e atuação de cientistas do gênero feminino contribuíram para recompor a equidade no domínio simbólico em que por longo tempo operou o gênero masculino (Keller, 2006). Ainda assim, ela gostaria de poder dizer mais sobre os avanços do feminismo. Haraway (1995) argumenta a favor do conhecimento situado e corporificado e, como tal, localizado e parcial.

Oliveira e Lia (2020) investigam as pesquisas sociológicas latino-americanas, buscando definir o lugar que, nesse âmbito, ocupam o negro e a questão racial. Elas refletem sobre o silenciamento e invisibilização sofridos pelos intelectuais negros na esfera das instituições científicas. Dessa forma, reivindicam (*Ibid.*, p. 389)

uma reinterpretação atravessada por um lugar mais ativo e crítico de uma resistência epistemológica negra atrelada a uma vindicação de uma justiça epistêmica no reconhecimento de outras formas epistemológicas de interpretar a realidade social de nossa região, não em uma perspectiva marginal, mas em pé de igualdade pelo que tem a dizer em uma teoria e um método também legítimos.

Junior e Pocahy (2017) cartografaram o impacto das contribuições *queer*, em termo de efeitos epistemológicos, dentro do quadro dos estudos desenvolvidos no Brasil sobre gênero e sexualidade. Sedgwick (2007) aborda a epistemologia a partir do olhar da homossexualidade, trazendo o “armário” como um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas.

Portanto, a partir do processo de ecogenocídio planetário (Quiñonez, 2018), o fortalecimento dos pensamentos pedagógicos latino-americanos, provenientes de racionalidades outras, sintrópicas, *desde el sul*, representam alternativas à racionalidade entrópica eurocêntrica hegemônica.

As racionalidades decoloniais compreendem o nítido objetivo de buscar a concretização de estruturas políticas que combatam as injustiças decorrentes do eurocentrismo entrópico (Andrade, no prelo) e hegemônico. Consagrando atenção à produção e

transformação das subjetividades, proporcionam a visualização de histórias e teorias antes silenciadas ou ignoradas, devendo convergir para a construção de procedimentos políticos capazes de se contraporem à realidade entrópica dominante. A próxima seção posiciona este estudo em relação a quais ciências o conhecimento gerado por esta pesquisa pretende servir.

1.4 CIÊNCIAS AS QUAIS ESTE TRABALHO PRETENDE SERVIR

Este trabalho pretende servir às racionalidades sintrópicas alternativas, localizando-se, portanto, em uma perspectiva decolonial e intercultural. Walsh (2019, p. 27) conceitua interculturalidade como:

um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica "outra" a esse conceito – uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade – a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial.

O diálogo, tal como compreendido neste trabalho, é de natureza essencialmente decolonial². Ao longo dos anos, ele tem sido empregado para a solução de uma extensa gama de conflitos, resolvendo questões herdadas do colonialismo, as quais muitas vezes desembocaram em conflitos violentos. Disso são exemplos os processos de pacificação na África do Sul e na Irlanda do Norte, bem como na Colômbia, resultando neste país na assinatura do acordo de paz em 2016, encerrando enfim a guerra travada, por mais de 50 anos, entre o governo colombiano e as organizações de guerrilha. O que importa, no momento presente, é convergir para um processo decolonial de edificação da paz, que ouça as vozes dissidentes, que não oculte conflitos e diferenças, inclusive as diversas epistemologias e formas de entender os mundos existentes, para que se possa alcançar vivências sem a utilização da violência para a mediação das questões humanas (Mesa-Velez, 2019). A autora ressalta que o diálogo

² Há uma diferença entre os termos “descolonial” e “decolonial”. Catherine Walsh afirma que “descolonial” sugere que a herança colonial não está presente em um outro momento não colonial, como esse que hoje vivemos. Assim, o “s” do termo “descolonial” é eliminado pela autora para marcar uma distinção com o prefixo “des”, pois o “decolonial” denotaria um caminho de luta contínua para construções alternativas.

tem potencial para ser uma ferramenta decolonial porque no seu cerne está a tornar visíveis outras formas de compreender e viver o mundo (decolonialidade do ser), outras epistemologias (decolonialidade do saber) e práticas (decolonialidade do poder) para além da hegemonia ocidental, sem descartar o papel da colonialidade na raiz dos conflitos violentos. Trata-se antes de tudo de reconstituição epistêmica: reconhecer a multiplicidade de saberes e experiências, pessoais e coletivas, sem impor uns sobre os outros. É um espaço metafórico e de prática onde se reúnem todos os lugares de enunciação e pensamento (Mésa-Velez, 2019, p.109, tradução nossa).

Rufino (2021), identifica que a educação não pode servir ao meio dominante, justamente por ser a força motriz radicalmente atuante nos processos de descolonização. A seu ver, a descolonização é a principal tarefa da educação, há de se recuperar a dignidade dos afetados pelo contexto colonial, mantendo-a iluminada para impedir as trevas decorrentes da dominação.

A inspiração decolonial deste trabalho, no entanto, não significa concebê-lo a partir de um purismo epistêmico, teórico e metodológico. Esta pesquisa se insere num contexto acadêmico em que ainda é fortemente reproduzida uma estrutura de poder colonialista. Estando ciente de que este estudo parte de um lugar eivado de colonialidade, os aportes teóricos e metodológicos das teorias do dialógico abordados na pesquisa, assim como as práticas pedagógicas dialógicas propostas no campo do estudo, buscam transcender o colonialismo no sentido de que o diálogo aqui proposto busca a *totalidade* e, segundo Buber (2001), a *totalidade* precede ontologicamente a separação, que é característica marcante na racionalidade ocidental. Isso significa reafirmar o diálogo como caminho para se estimular racionalidades democráticas e solidárias.

1.5 CONTEXTO POLÍTICO DE AMEAÇA À DEMOCRACIA

Levitsky e Ziblatt (2018), professores de ciências políticas da Universidade de Harvard, no livro *How Democracies Die*, analisam como as democracias tradicionais entram em colapso, a partir do exemplo de como se tornou possível nos EUA a eleição de Donald Trump. Os autores alertam sobre o grave cenário de ameaça às democracias, inclusive aquelas ditas já consolidadas, no contexto político mundial atual.

Os autores denunciam que os processos de término das democracias não vêm sendo determinados como outrora, por rupturas violentas, como revoluções ou golpes militares. Nesse sentido, destacam:

Como não há um momento único – nenhum golpe, declaração de lei ou suspensão da Constituição – em que o regime obviamente "ultrapassa o limite" para a ditadura, nada é capaz de disparar os dispositivos de alarme da sociedade. Aqueles que denunciam os abusos do governo podem ser descartados como exagerados ou falsos alarmistas. A erosão da democracia é, para muitos, quase imperceptível (Levisky e Ziblatt, 2018, p. 17).

A análise política ressalta que, atualmente, o fortalecimento do autoritarismo se impõe protagonizado por líderes democraticamente eleitos, através de ataques lentos e constantes às instituições críticas, como as universidades, o poder judiciário, a imprensa, e através do desmonte gradual de normas políticas consolidadas. Esses líderes se valem de meios graduais, sutis, muitas vezes, mesmo legalmente legítimos, para estabelecer processos de enfraquecimento e ruptura da democracia (*Ibid.*).

Uma das grandes ironias de como as democracias morrem é que a própria defesa da democracia é muitas vezes usada como pretexto para a sua subversão. Aspirantes a autocratas costumam usar crises econômicas, desastres naturais e, sobretudo, ameaças à segurança – guerras, insurreições armadas ou ataques terroristas – para justificar medidas antidemocráticas (Levisky e Ziblatt, 2018, p. 94).

O livro, então, lista quatro indicadores de comportamento de líderes autoritários, a saber: 1) a rejeição às regras democráticas; 2) a negação da legitimidade de seus oponentes políticos; 3) a tolerância e o encorajamento à violência; e 4) a propensão a restringir liberdades civis de adversários e a restringir a liberdade de imprensa, quando defendem projetos políticos opostos.

Dyer e Soter (2018), ao analisarem o contexto brasileiro, sob o prisma dos quatro indicadores supracitados, enquadram como autocrata o ex-presidente eleito do Brasil, Jair Bolsonaro, do PSL, que governou o país de 2019 a 2022. Os autores citam que, em relação ao primeiro indicador, durante seu mandato parlamentar, Bolsonaro desenvolveu propostas legislativas que contrariam o caráter cidadão de nossa Carta Magna, assim como questionou o sistema eleitoral brasileiro. Sobre o segundo, negou a legitimidade de diversos oponentes políticos nas eleições presidenciais de 2018. Com referência ao terceiro, Bolsonaro, que é opositor do Estatuto do Desarmamento, reproduziu um gesto em que imita, com as mãos, uma arma de fogo como marca registrada, além de ter declarado em entrevista que seu livro favorito era "A Verdade Sufocada" de autoria do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o primeiro militar condenado pela Justiça Brasileira pela prática de tortura durante a ditadura. Os autores ainda destacam o fato de Bolsonaro ter dedicado ao Coronel Ustra seu voto no Impeachment, leia-se golpe, da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016, além de ter atacado a

“A Folha de São Paulo”, um dos maiores veículos midiáticos do país, e ameaçado o candidato opositor, em vídeo publicado antes do segundo turno das eleições.



Figura 1. Entrega da Faixa presidencial a Luiz Inácio Lula da Silva. Fonte: <https://agenciabrasil.etc.com.br/politica/noticia/2023-01/lula-sobe-rampa-do-planalto-e-recebe-faixa-presidencial#>

A figura 1 acima ilustra que, mais recentemente, no dia 1º. em janeiro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse, recebendo a faixa presidencial no Palácio do Planalto de oito representantes populares, marcando a diversidade do povo brasileiro. O ex-presidente Jair Bolsonaro não participou da cerimônia da transmissão de cargo ao seu sucessor, como comumente ocorre dentro do rito democrático, pois viajou no dia 30 de dezembro de 2022 para os Estados Unidos da América (EUA). Apesar de não haver obrigação legal de participar da posse de seu sucessor, há um forte simbolismo na transferência da faixa presidencial que marca essa cerimônia. Desde a redemocratização do Brasil, após o regime militar, além de Bolsonaro, apenas o presidente João Baptista Figueiredo deixou de entregar a faixa para José Sarney, em 1985.

O cenário de grave ameaça à democracia fica evidente no discurso de posse do ministro de estado dos Direitos Humanos e da Cidadania, o Excelentíssimo Senhor Silvio Almeida, em que destaque a passagem:

Recebo hoje um Ministério arrasado. Conselhos de participação foram reduzidos ou encerrados, muitas vozes da sociedade foram caladas, políticas foram descontinuadas e o orçamento voltado para os direitos humanos foi drasticamente reduzido. Como crueldade derradeira, a gestão que se encerra tentou extinguir, sem sucesso, a Comissão de Mortos e Desaparecidos. Não conseguiu. Nesse sentido,

quero que todos saibam – e, para isso, irei contar com o compromisso do meu assessor especial Nilmário Miranda, que muito me honra – que todo o ato ilegal, baseado no ódio e no preconceito, será revisto por mim e pelo Presidente Lula – que sempre teve compromisso com a Democracia (Brasil, 2023d).

No dia 08 de janeiro de 2023, ocorreram ataques criminosos de apoiadores radicais do ex-presidente Jair Bolsonaro ao Congresso Nacional, Supremo Tribunal Federal e Palácio do Planalto e da sede da Presidência da República, em Brasília, sem precedentes na história do Brasil. Os golpistas pediram intervenção militar. No mesmo dia, Lula decretou intervenção federal na segurança pública do Distrito Federal, para manter a ordem na capital do país (Brasil, 2023a).

Ainda em resposta às invasões e depredações, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o Presidente do Senado em exercício naquele dia, o Senador Veneziano Vital do Rêgo, o Presidente da Câmara dos Deputados, Deputado Federal Arthur Lira e a Presidente do Supremo Tribunal Federal, a Ministra Rosa Maria Pires Weber, publicaram, no dia 09 de janeiro de 2023, Nota em Defesa da Democracia (Brasil, 2023b):

Os Poderes da República, defensores da democracia e da Carta Constitucional de 1988, rejeitam os atos terroristas, de vandalismo, criminosos e golpistas que aconteceram na tarde de ontem em Brasília. Estamos unidos para que as providências institucionais sejam tomadas, nos termos das leis brasileiras. Conclamamos a sociedade a manter a serenidade, em defesa da paz e da democracia em nossa pátria. O país precisa de normalidade, respeito e trabalho para o progresso e justiça social da nação.

O Ministro da Defesa, o Excelentíssimo Senhor Flávio Dino, destacou que as manifestações violentas não conseguiram romper a legalidade no país e ressaltou que os atos terroristas são fruto de um discurso de ódio que foi propagado sistematicamente por lideranças políticas nos últimos anos no Brasil. Assim, pontuou que (Brasil, 2023c):

Palavras têm poder. E essas palavras se transformaram em ódio e se transformaram em destruição. Mas esta é outra cadeia de responsabilidade, que não é propriamente jurídica, ainda. Que é uma responsabilização política. Porque há pessoas, líderes políticos, que são responsáveis pelo discurso de ódio e pela destruição que nós vimos ontem na sede dos Três Poderes, visando a um golpe de estado.

O Governo Bolsonarista acabou, porém a racionalidade bolsonarista permanece. Aqueles que historicamente gozam às custas do sofrimento, da desumanização, do *ser menos* (Freire, 2021) de muitos, resistem a perder o seu poder econômico, cultural, social e político, disseminando o ódio ao diferente do que seja o seu padrão branco, machista, heteroafetivo, capitalista. Resistem perder seu domínio, ainda que isso signifique a continuação de um projeto de morte, a continuação do ecogenoetnocídio (Quiñonez, 2018). A elite hegemônica

somente consegue conceber os subalternizados como objetos e entendem a ameaça aos seus privilégios como um ataque pessoal (Freire, 2021).

Diante do nítido e assustador quadro de ameaça à democracia brasileira, que permeou a eleição presidencial de 2022 e o início do mandato do Presidente Lula, em que discursos polarizadores e o ataque ao Congresso, Planalto e a sede do Supremo Tribunal Federal contribuíram para o cenário de subversão democrática, faz-se imprescindível, para a defesa da democracia, o compromisso de exercitá-la, através de práticas pedagógicas dialógicas, nos mais diversos espaços e, primordialmente, nas universidades públicas.

A autora bell hooks (2017) apresenta alternativas pedagógicas para estimular o livre pensar, progressista e engajado nas salas de aula. Sua pedagogia, nascida da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, se baseia na noção de valorizar a presença de cada um na comunidade aberta de aprendizado e na noção de entusiasmo, gerado pelo esforço coletivo. A autora descreve que o prazer em sala de aula requer presença e escuta atenta, requer real interesse pelo o outro. As ideias, estratégias e reflexões críticas sobre práticas pedagógicas abordadas pela intelectual constituem um importante referencial para pensar exercícios de democracia no ensino superior. “A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno” (hooks, 2017, p. 34). A escritora ressalta que o ensino dialógico, engajado, transgressor, contra as fronteiras e para além delas é um movimento que transforma a educação como prática de liberdade.

1.6 MOTIVAÇÕES PESSOAIS

Por ter vindo de uma família de relevante orientação humanista, que lutou fortemente contra a ditadura militar no Brasil, a minha principal motivação para me engajar nesta pesquisa é contribuir, dentro do campo da educação, para a defesa da democracia. Minha madrinha, Cristina Maria Dias Campos, irmã do meu pai, conheceu meu padrinho, Jesus Paredes Soto (PRESENTE³!), na visita que fazia ao meu tio Luiz Arnaldo Dias Campos, ambos presos políticos e cruelmente torturados durante a ditadura militar por lutarem pela democracia no Brasil.

Acredito que para a consolidação da ordem democrática não se há de prescindir de uma educação pautada na dialogicidade. Se o exercício do diálogo não é suficiente, é parte do caminho para um país e um mundo mais radicalmente democráticos.

³ Expressão utilizada para homenagear, *in memoriam*, as pessoas que dedicaram suas vidas à luta política ao lado das organizações de esquerda, contra as formas de opressão e em prol dos direitos humanos.

1.7 SITUAÇÕES-PROBLEMA

Como visto acima, esta pesquisa emerge de um cenário político de grave ameaça à democracia, enfatizando-se a brasileira. Esse quadro se reflete na polarização e intolerância nas salas de aula, gerando a dificuldade de reconhecer e conviver com o diferente. O exercício de se aproveitar as divergências como uma oportunidade de aprendizado requer processos pedagógicos dialógicos, que se constituem em alternativas para transcender o bancarismo (Freire, 2021). As práticas pedagógicas que valorizam a historicidade dos discentes precisam ter a intenção manifesta de estimular e exercitar o diálogo nos microprocessos de sala de aula, especialmente no ensino superior, local privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico. Entretanto, praticar a democracia nas disciplinas do ensino superior exige a qualificação das diversas vertentes dos conceitos de diálogo.

Nichol (2005) descreve que o exercício do diálogo é tão antigo quanto a própria civilização. Entretanto, nos últimos tempos, surgiu uma profusão de práticas, técnicas e definições em torno do termo “diálogo”. Assim, o conceito de diálogo é multidimensional (Andrade, 2013) e apresenta caráter polissêmico (Isaacs, 2001). Esse cenário configura um quadro de nebulosa teórica. Os autores estudados que abordam o conceito de diálogo apresentam, em geral, um ponto de partida epistêmico comum, embora com diferentes compreensões e enfoques sobre esse conceito. Ao abarcar questões ontológicas, pedagógicas, epistemológicas e teóricas/metodológicas, no sentido mais abrangente possível, não ficam explícitos quais os aspectos específicos do diálogo contribuem para o contexto estrito das salas de aula.

De acordo com Isaacs, (p. 162, tradução nossa), “apesar do clima democrático em que surgiram e funcionam a maioria das corporações modernas, em muitos aspectos a vida dentro delas é uma negação direta da liberdade que garante sua sobrevivência”. O contexto educacional não está isento de reproduzir espaços autocráticos. Andrade, Figueiredo e Machado (2022, p. 5) descrevem que “a democracia é uma condição que não pode ser assumida *a priori*, mas que precisa ser praticada para existir”.

Assim como a democracia precisa de contínua observância e de ser exercitada para a sua manutenção ou de muito diálogo (e luta) para a seu estabelecimento, a educação ambiental também necessita aprimorar seus caminhos dialógicos, visto que os desafios a serem enfrentados são em âmbito civilizatório. Nesse sentido, processos pedagógicos ambientalistas também precisam praticar a participação e a democracia. Portanto, as disciplinas de educação ambiental, que abordam o tema de forma bancária, são extremamente

contraditórias para a promoção de uma educação libertadora e de uma educação ambiental emancipatória.

O Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA (Brasil, 2006) e o Programa de Formação de Educadores Ambientais - PROFEA (Brasil, 2005) são pautados e centrados na questão da educação ambiental dialógica. Um dos princípios da EA no PRONEA (Brasil, 2006) é o enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório. Entretanto, nessas políticas públicas, a falta de qualificação acerca do conceito de diálogo nos provoca um cenário de falta de embasamento científico sobre as teorias do diálogo, em que os educadores ambientais são formados. Tendo em vista que se espera que os egressos do ensino superior sejam cidadãos que defendam a democracia e atuem como educadores ambientais em espaços formais e não formais, nas suas mais diversas profissões, isso pode prejudicar a compreensão e o exercício prático dos futuros profissionais de forma a contemplarem uma educação ambiental emancipatória, necessariamente dialógica.

1.8 QUESTÕES DIRECIONADORAS

Diante desses problemas apresentados, as questões direcionadoras desta pesquisa são:

- 1) Como compreender a nebulosa teórica acerca dos diversos conceitos de diálogo?
- 2) Como entender o que especificamente das teorias do diálogo de cada autor é pertinente aos microprocessos de sala de aula no ensino superior?
- 3) Como promover, estimular e exercitar o diálogo como exercício de democracia em uma disciplina de educação ambiental no ensino superior?

1.9 OBJETIVOS

1.9.1. Objetivo Geral

Este estudo tem o objetivo de colaborar com a área da educação superior, com foco na educação ambiental, na construção de conhecimento relacionado às teorias e práticas pedagógicas dialógicas, visando contribuir com o fortalecimento de racionalidades democráticas.

1.9.2 Objetivos específicos

Este estudo tem como objetivos específicos:

- 1) Compreender as amplitudes dos conceitos de diálogo nas obras “Eu e Tu”, de Martin Buber; “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire; “Diálogo: comunicação e redes de convivência”, de David Bohm e *The Art of Thinking Together*”, de William Isaacs.
- 2) Identificar as contribuições das abordagens dos conceitos de diálogo das obras supracitadas para o contexto específico de uma disciplina de educação ambiental no ensino superior;
- 3) Levantar indícios de diálogo nas práticas pedagógicas propostas nessa disciplina.

1.10 JUSTIFICATIVAS

Este estudo se justifica por contribuir para a compreensão da nebulosa teórica que permeia as diferentes abordagens ontológica, pedagógica, epistemológica e teórico/metodológica dos conceitos de diálogo.

Esta pesquisa colabora para superação do bancarismo não só na pesquisa teórica, que analisa as teorias do diálogo das obras “Eu e Tu”, de Martin Buber; “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire; “Diálogo: comunicação e redes de convivência”, de David Bohm e *The Art of Thinking Together*”, de William Isaacs, mas, principalmente, por combinar essas teorias com a pesquisa empírica, em uma disciplina de Educação Ambiental, no ensino superior, explicitando o que e como essas contribuições teóricas podem conversar com a prática educacional.

Este estudo justifica-se, ainda, por colaborar para o fortalecimento da democracia, reduzindo a polarização e a intolerância às diferenças e valorizando as diferenças como lugar de criatividade e aprendizagem. Os aportes das teorias do diálogo auxiliam a encontrar caminhos que colaboram na compreensão de como as práticas pedagógicas dialógicas podem ajudar a promover ambientes democráticos e participativos no ensino superior e como podem priorizar a formação crítica de educadores ambientais históricos democráticos.

Considerando que o Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA (Brasil, 2005) e o Programa de Formação de Educadores Ambientais - PROFEA (Brasil, 2006) preconizam a perspectiva dialógica, crítica e democrática no fomento da educação ambiental no país, este estudo se justifica, por fim, por incorporar referenciais teóricos do diálogo à área ambiental, colaborando com caminhos teóricos e metodológicos para a qualificação do

diálogo. Isso é imprescindível para que as políticas públicas ambientais sejam executadas com mais precisão e indispensável para a formação de educadores ambientais que possam atuar, cientificamente embasados, na perspectiva dialógica, crítica e democrática, o que é pouco tematizado e praticado na educação.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ESTRUTURA DO PENSAMENTO DE MARTIN BUBER E O SEU CONCEITO DE DIÁLOGO A PARTIR DA OBRA *Eu e Tu*



Figura 2. Ilustração para o conceito de interdependência. Fonte: disponível em <https://www.l.saturnonotizie.it/news/read/123274/ sesso.html>. Acesso em: 02 de novembro de 2022

O autor Martin Buber foi escolhido para ser o suporte teórico inicial para a compreensão - pretendida por esta pesquisa - da Teoria do Diálogo, por ser remetida a ele a orientação ontológica do conceito de diálogo (Isaacs, 2001). A obra *Eu-Tu*, que traz uma reflexão sobre a existência humana, foi a escolhida para a análise da filosofia do diálogo do autor. Esse livro foi traduzido do idioma alemão para o português pelo Prof. Newton Zuben, professor da faculdade de educação da UNICAMP, que também escreveu a introdução e as notas dessa bibliografia. Nada obstante a pequena extensão desse livro (87 páginas), sua leitura é densa e exige um maior aprofundamento sobre a vida e o pensamento do autor para nos aproximarmos da mensagem transmitida. A introdução do Prof. Newton Zuben foi essencial para a compreensão do pensamento de Buber. É através da interpretação de Zuben sobre *Eu e Tu*, em diálogo com a minha interpretação, que lhes apresento a vida e o pensamento do autor e, especificamente, a sua filosofia do diálogo.

Martin Buber, nasceu em 1878, em Viena (Áustria) e, em função da separação de seus pais, passou sua primeira infância com seus avós paternos, na Galícia, onde hoje se localiza a Polônia. A partir do contato com a ideia exposta por Kant na obra “Prolegômenos”, de que “o

espaço e o tempo não são mais que formas através das quais efetuamos a percepção das coisas e que elas em nada afetam o ser das coisas existentes” (Zuben, 2001, p. 11), Buber concebeu que as realidades não são alteradas pela limitada percepção epistemológica possível aos homens dessas realidades que, para torná-las inteligíveis, as reduzem.

O entendimento de Buber sobre a realidade ontológica e sobre o fato dele conceber haver o eterno, levou o pensador a perceber que poderia haver uma comunicação entre eu, homem e o eterno. Essa ideia foi a cerne da sua “filosofia do diálogo - da relação - que é o ponto central de toda a sua reflexão” (Zuben, 2001, p.9).

Aos 18 anos, em 1896, Martin Buber ingressou na Universidade de Viena, no curso de Filosofia e História da Arte. Essa experiência de intensa vida social e cultural dessa cidade contribuiu para torná-lo um devoto da literatura, da filosofia, da arte e do teatro. Aos 23 anos, em 1901, foi estudar psiquiatria e sociologia na Universidade de Berlim. Aos 26 anos, em 1904, recebeu o título de doutor em filosofia por essa universidade. Nessa cidade, participou de uma comunidade, que era um oásis para os jovens, em que o lema era viver mais profundamente a humanidade do homem (*Ibid.*).

Aos 45 anos, em 1923, Buber publicou o livro *Eu e Tu*. Nesse ano também foi nomeado professor de História das Religiões e Ética Judaica, posteriormente substituída por História das Religiões, na Universidade de Frankfurt, até que, em 1933, aos 55 anos, por ser judeu, foi destituído do cargo pelos nazistas. Ainda assim, ficou na Alemanha, na cidade de Heppenheim até 1938, aos 60 anos, quando aceitou o convite para lecionar na Universidade Hebraica, em Jerusalém. Na nova cidade, aprofundou suas pesquisas em diversas áreas, tais como a Bíblia, o Judaísmo e o Hassidismo, assim como intensificou seus estudos políticos, sociológicos e filosóficos, até falecer aos 87 anos, em 1965 (*Ibid.*).

No percurso da sua vida, Buber se deparou com a violência e a falta de humanidade decorrente dos contextos históricos determinantes da I e da II Guerras Mundiais, períodos de atrocidades humanitárias. Tendo vivenciado o “esquecimento sistemático daquilo que é mais característico no homem, a sua humanidade” (Zuben, 2001, p.8), pode-se identificar no seu pensamento o apelo aos homens para que vivessem sua humanidade mais profundamente, movidos pelo que conceituou de “nostalgia do humano” (p. 12). Zuben (2001) considerou que a mensagem buberiana evoca no pensamento contemporâneo a procura incansável desse “paraíso perdido”: a “nostalgia do humano”.

O pensamento buberiano representa uma relevante contribuição no âmbito das ciências humanas, especialmente na área da antropologia filosófica, influenciando a psiquiatria, a psicologia, a educação, a sociologia e toda uma corrente da filosofia contemporânea que se

preocupa com o sentido da existência humana em todas as suas manifestações (*Ibid.*). Assim, exerce influência na filosofia contemporânea existencial, fornecendo ao ser humano contemporâneo “uma exigência de revisão de nossas perspectivas sobre o sentido da existência humana” (Zuben, 2001, p. 8).

Segundo Zuben (2001), Buber buscava uma solução para o problema existencial do homem atual, pretendendo, assim, ajudar o que chamou de “o parto dos espíritos” nos homens. Nesse sentido, descreveu que a relação é fundamental para a compreensão do sentido da existência humana (Zuben, 2001) e que “o lugar do outro é indispensável para a nossa realização existencial” (Zuben, 2001, p. 13).

Outro aspecto relevante da gênese e do desenvolvimento do pensamento de Buber, ressaltado por Zuben (2001), é o comprometimento da reflexão com a existência concreta, com a experiência vivida, a estreita relação entre reflexão (*logos*) e ação (*práxis*).

Para Buber, porém, o conteúdo vivido da experiência humana, em todas as suas manifestações, vale mais do que qualquer sistematização conceitual. Assim, “diálogo” (a relação dialógica) não é uma categoria à qual ele chegou por vias de raciocínio dedutivo, mas como ele próprio qualificou em *Eu-Tu*, o encontro é essencialmente um evento e como tal ele “acontece” (Zuben, 2001, p.16).

Assim, sobre a perspectiva existencial, o filósofo contraria o pensamento de René Descartes, “Penso, logo existo”, que vincula a existência humana ao pensamento, à cognição, ao *logos*. Buber, ao afirmar que “no princípio é a relação” (Zuben, 2001, p.22), desloca a condição da existência humana do *logos* para a relação: “a relação, o diálogo, será o testemunho originário e o testemunho final da existência humana” (*Ibid.*).

Nesse sentido, Buber questiona a noção de individualidade proposta por Descartes, pois não vê o homem enquanto indivíduo, mas como a relação entre o eu e o tu ou entre o eu e o isso (Zuben, 2001).

A partir desse entendimento, Buber descreve que o homem⁴ pode ter duas atitudes distintas perante o mundo, que se traduzem: 1) pela palavra-princípio *Eu-Tu*, um ato essencial do homem, uma atitude de encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação mútua, uma atitude ontológica; e 2) pela palavra-princípio *Eu-Isso*, vinculada à experiência e à utilização. A palavra-princípio *Eu-Isso* é uma atitude objetivante e cognitiva (Buber, 2001).

⁴ O campo dos estudos de gênero na área da educação questiona a utilização da palavra “homem” como sinônimo de ser humano. Sugiro que este termo seja entendido abrangendo todos os humanos, incluindo-se as mulheres e todas as demais possíveis identidades de gênero.

Para Buber, é a palavra-princípio, a sua atitude Eu-Tu ou Eu-Isso perante o mundo, que instaura o homem no ser. Assim, não é o homem que é o condutor da palavra (Zuben, 2001), mas é ela que funda duas possibilidades do homem de realizar sua existência, e é através dela que o homem se introduz na existência, se faz homem e se situa no mundo com os outros. A palavra-princípio, uma vez proferida, fundamenta um modo de existir.

Ser Eu significa proferir uma das duas palavras. Sendo a palavra portadora de ser, o homem que a profere existe autenticamente graças a ela. Existir como Eu ou proferir a palavra-princípio é a mesma coisa. A própria condição de existência como ser-no-mundo é a palavra como diálogo (Zuben, 2001, p.31).

Ser Eu, ou proferir a palavra Eu são uma só e mesma coisa. Proferir Eu ou proferir uma das palavras-princípio são uma ou a mesma coisa (Buber, 2001, p. 52)

Como a existência está vinculada à relação, não existe um Eu da palavra-princípio Eu-Tu ou um Eu da palavra princípio Eu-Isso sem que haja, necessariamente, o Tu ou o Isso. Essas relações podem ocorrer em três esferas distintas: a relação com os seres da natureza, com os homens ou com a essência dos seres espirituais (Buber, 2001).

As duas atitudes que o homem pode ter perante o mundo, a relação ontológica Eu-Tu e a experiência objetivante Eu-Isso, esses dois modos de presença, se distinguem essencialmente pois “a palavra-princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade” (Buber, 2001, p. 57). Para melhor entendermos o conceito de totalidade em Buber, Zuben (2001, p. 33) discorre:

O evento "acontece" em virtude do encontro "entre" o Eu e o Tu na reciprocidade da ação totalizadora. A totalidade presente no Eu-Tu não é simplesmente a soma das sensações internas do seu psicológico. A totalidade precede ontologicamente a separação. A palavra Eu-Tu precede a palavra Eu-Isso. Eu-Isso é proferido pelo Eu como sujeito de experiência e utilização de alguma coisa. A inteligência, o conhecimento conceitual que analisa um dado ou um objeto é posterior à intuição do ser. Eu-Isso é posterior ao Eu-Tu. O Eu de Eu-Isso usa a palavra para conhecer o mundo, para impor-se diante dele, ordená-lo, estruturá-lo, vencê-lo, transformá-lo. Este mundo nada mais é que objeto de uso e experiência. (Zuben, 200, p. 33)

Zuben (2001, p. 39) afirma que “podemos resumir as principais características do mundo do Tu em imediatez, reciprocidade, presença, totalidade, incoerência no espaço e no tempo, a fugacidade e a inobjetivação”, assim como descreve que mundo do Isso se caracteriza por instaurar o lugar e o suporte da experiência, do conhecimento, da utilização.

A palavra Eu-Tu é o esteio para a vida dialógica. É na relação Eu-Tu que se localiza o diálogo ontológico proposto por Buber que ousou descrever como “o encontro de almas ou de presenças”, que pode ocorrer nas três esferas da relação: com os seres da natureza, com os homens ou com a essência dos seres espirituais, dentre eles com o Tu eterno (Deus). Com

exceção do Tu eterno, que é aquele que nunca poderá ser um Isso, as demais relações Eu-Tu e Eu-Isso são duais: “O mundo é duplo para o homem pois a sua atitude é dupla (Buber, 2001, p. 70). Isso significa que elas acontecem e “desacontecem”, são transitórias.

Para exemplificar, posso citar uma passagem em que Buber (2001, p. 54) narra a relação Eu-Isso com uma árvore transitar para Eu-Tu: “Entretanto, pode acontecer que simultaneamente, por vontade própria e por uma graça, ao observar uma árvore, eu seja levado a entrar em relação com ela; ela já não é mais um Isso. A força de sua exclusividade se apoderou de mim”.

Na perspectiva antropológica, mais especificamente, com relação à preocupação de Buber com o sentido de vida, sua filosofia antropológica envolve um compromisso com a totalidade da pessoa em todas as suas manifestações. Nesse sentido, Zuben (2001, p. 34) descreve que:

Se Eu e Tu nos revela o diálogo como fundamento da existência humana, se a questão antropológica deverá ser abordada como um ato vital de procura do sentido da existência humana, então trata-se de perscrutar o dialógico no ser humano. O "entre" permitirá, como chave epistemológica, abordar o homem na sua dialogicidade; e só no encontro dialógico é que se revela a totalidade do homem.

Zuben (2001) explicita que Buber, em 1923, no ano em que escreveu o livro em análise (Eu e Tu), já diagnosticava uma tendência da sociedade contemporânea a um adoecimento, no sentido de uma degradação do sentido do humano. Essa percepção de Buber foi influenciada pelo Hassidismo (uma corrente do judaísmo que na Polônia no século XVIII se caracterizava por um esforço de renovação da mística judaica) no seu pensamento. O pensador acreditava que era possível a vida do homem converter-se no caminho de uma nova era, mais próxima do que de essencial tem na relação entre homens, entre os homens e os seres da natureza e os homens e os seres espirituais. Buber almejava para os homens uma vida próxima à mensagem hassídica, por ele resumida por: “Deus pode ser contemplado em cada coisa e atingido em cada ação pura. O ensinamento hassídico é essencialmente uma orientação para uma vida de fervor, em alegria entusiástica”. Zuben (2001, p. 27) complementa que:

A vitalidade do fervor religioso, o ensinamento contemplado pela prática cotidiana e concreta; um novo tipo de relação com Deus, de “serviço” a Deus através do mundo; um profundo espírito de comunidade; o amor como elemento fundamental; a inter-relação, no autêntico inter-humano do tzadik com seus hassidim formando uma comunidade; a alegria entusiástica; o novo sentido do mundo e das relações do homem com o mundo; a transposição da divisão entre o sagrado e o profano, tais são algumas das principais facetas do ensinamento hassídico que marcaram decisivamente o pensamento e a vida de Buber.

Diante das atrocidades humanitárias contemporâneas a Buber, o seu pensamento buscava o resgate da “nostalgia do humano”, através de uma profunda esperança no poder da relação, na força do diálogo, que faria do homem uma pessoa livre e responsável diante de seu destino. O pensamento de Buber pode ainda ser caracterizado por uma compreensão bastante aguda do sentido de liberdade pessoal, pela grande fé no humano e pelo maior compromisso de sua reflexão, que é com a experiência concreta, com a vida (Zuben, 2001).

O diálogo para Buber tem uma dimensão ontológica, de exigência existencial. Assim, o conceito de diálogo buberiano não se aproxima do campo da comunicação verbal, conversa com uma ontologia da existência humana. Zuben (2001. p.32) explica que:

O dialógico é para Buber a forma explicativa do fenômeno do inter-humano. Inter-humano implica a presença ao evento de encontro mútuo. Presença significa presentificar e ser presentificado. Reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação. O "entre" é assim considerado como a categoria ontológica onde é possível a aceitação e a confirmação ontológica dos dois pólos envolvidos no evento da relação.

A principal contribuição de Martin Buber para a Teoria do Diálogo está em desviar a existência humana do *logos*, entendimento cartesiano, para entre o *logos* e a *práxis*. Esse entendimento coloca em xeque a noção do homem enquanto unidade e nos apresenta um exercício de humildade, de pertencimento, de interdependência, de comunidade.

2.2 ESTRUTURA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E SEU CONCEITO DE DIÁLOGO A PARTIR DA OBRA *Pedagogia do Oprimido*

A obra de Freire contribuiu significativamente para a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina e se expressa sobretudo no movimento de educação popular, cujas principais características são a não neutralidade ideológica e política do ato educativo, e o diálogo como princípio metodológico central (Streck, 2017).

A obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire, escolhida para ser base da fundamentação teórica desta pesquisa acerca do conceito de diálogo, foi escrita em 1968, durante seu exílio, em Santiago do Chile. Entretanto, somente foi publicada em 1974, devido à censura da ditadura militar existente no Brasil à época (Condini, 2019). “Era 1968, período marcado por levantes, revoluções e guerras pelo mundo. No Brasil, a morte do estudante Edson Luiz de Lima Souto e a Passeata dos 100 mil no Rio de Janeiro, e a decretação do Ato Institucional nº5 (AI-5), foram alguns dos acontecimentos que fizeram a história daquele agitado e conturbado ano” (Condini, 2019, p. 73).

Dentro deste contexto político necrófilo, opressor, de tortura e genocídio dos revolucionários, de severas restrições à liberdade, inclusive a de se pronunciar, Freire (2021) desenvolveu uma teoria que visa o resgate do diálogo, da vocação ontológica, do amor, da humildade, da simpatia, da humanização, da solidariedade e da inclusão, e da “nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (Freire, 2021, p. 253).

Para conceituar diálogo, Freire parte do conceito de consciência, descrita como a “capacidade de que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes” (Fiori, 2021, p. 18). O encontro das consciências de cada ser humano se dá no mundo, o lugar de encontro necessário. Desse modo, as “consciências de si” se estabelecem, radicalmente, como consciência de mundo, em que esse mundo, ao ser originalmente comum aos homens, permite a comunicação (Fiori, 2021). Conscientizar-se, pois, é uma capacidade inerente aos homens, de se afastar da realidade existencial (objeto cognoscível), e subjetivá-la.

Tendo cada homem essa capacidade de subjetivação, no encontro das subjetividades dessas consciências de si, de cada homem, se estabelece a intersubjetivação das consciências.

Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo. Na intersubjetivação, as consciências também se põem como consciências de um certo mundo em comum e, nesse mundo, se opõem como consciências de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade (Fiori, 2021, p. 21).

Dessa forma, o processo de constituição da “conscientização em si” de um homem, da sua subjetividade, é estabelecido na sua relação com o mundo (“consciência de mundo”), assim como a sua relação com as demais “consciências em si” estabelece a “consciência intersubjetiva”. Em outras palavras: “A intersubjetivação das consciências é tão originária quanto sua mundanidade ou sua subjetividade” (Freire, 2021, p. 21).

A partir desse entendimento, Freire define o conceito de diálogo entre os homens como o movimento constitutivo da consciência. Um movimento da sua busca por se constituir um *sujeito histórico*. Descreve que:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a existência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O

isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (Freire, 2021, p. 22)

Freire (2021) descreve que há duas possibilidades históricas aos homens como seres inconclusos: a humanização e a desumanização. A luta pelo processo de humanização é descrita pelo autor como sendo a vocação ontológica dos homens de ser mais, vocação “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas reafirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação da sua humanidade roubada” (Freire, 2021, p. 40).

A violência dos opressores instaura a vocação de ser menos, que também os fazem desumanizados. A distorção do *ser mais*, o *ser menos*, leva os oprimidos a lutarem contra quem os fez menos, tornando-se restauradores da humanidade de ambos. Somente o oprimido tem o poder, que nasce da sua debilidade, para libertar ambos (Freire, 2021). Freire (2021) conceitua *falsa generosidade* como a falsa tentativa dos opressores de amenizar a opressão, a exploração e a violência imposta aos oprimidos, que, na verdade, somente contribui para a permanência da injustiça social. O autor denuncia que o oprimido pode hospedar na sua consciência o opressor ao reproduzir as lógicas de dominação da consciência opressora, assim como critica a solidariedade dos opressores, que ao se verem nessa posição, prestam assistência que não contribui para a superação da posição de dependência dos oprimidos. O escritor caracteriza os oprimidos, descrevendo que é comum atribuírem a Deus os seus sofrimentos, como se Ele tal desejasse. O literato descreve ser comum se sentirem desprovidos de qualquer tipo de conhecimento ou se sentirem incapazes, improdutivos, enfermos, indolentes, o que Freire conceituou de *autodesvalia*. Além disso, identificou a característica de os oprimidos serem dependentes emocionais.

Num primeiro momento, a Pedagogia do Oprimido, aquela que tem que ser construída pelos/com os oprimidos, se constitui na luta dos homens para se libertarem, buscando sua autonomia, sua autenticidade, sua humanidade, seu *ser mais*. Num segundo, essa pedagogia passa ser a Pedagogia dos Homens, que busca a restauração da intersubjetividade e é processo permanente de libertação em relação à cultura da dominação (*Ibid.*).

A práxis libertadora, reflexão e ação do mundo para transformá-lo, emerge a partir do reconhecimento da realidade concreta de sua opressão. Esse reconhecimento exige um diálogo, exige trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização (*Ibid.*).

Freire (2021) destaca que quem inaugura a violência são os opressores e que a resposta dos oprimidos, quase ou tão violenta quanto à violência sofrida, pode inaugurar o amor, pois está legitimada pelo anseio de busca do direito de ser.

Quando os oprimidos se libertam, o autor destaca que é possível que os opressores não se reconheçam em processo de libertação, que se sintam sendo oprimidos, pois, para aqueles, tudo o que não seja o seu direito de oprimir significa serem oprimidos. Como são extremamente egocêntricos, percebem-se exclusivamente a si mesmos como pessoas humanas, excluindo dessa percepção, os oprimidos. São incapazes de enxergar os outros que eram explorados e tinham seus direitos negados e sentem que a libertação dos oprimidos é uma profunda violência ao seu direito de pessoa. Devemos destacar, entretanto, que o ato de violência é originário dos que detêm o poder. Assim, não devemos confundir a violência do opressor com a reação do oprimido (*Ibid.*).

O modo de viver, ser e estar dos opressores se baseia numa concepção estritamente materialista da existência, em que a sua racionalidade necrófila acredita que é possível transformar tudo a seu poder de compra, é que é possível transformar pessoas em objetos, podendo, portanto, serem compradas, dominadas. Nessa racionalidade o ter mais é o que vale, ainda que às custas do menos ou nada ter dos oprimidos. Assim, pensam a humanização como uma “coisa” apenas sua, a dos outros, dos oprimidos, é subversão (*Ibid.*).

Se libertar-se, humanizar-se e reagir à violência são atos de amor e de vida, a racionalidade opressora, que inibe o poder de criar, de imaginar novas realidades, de lutar por novas possibilidades de liberdade, é expressão de ódio e de morte (*Ibid.*).

A mudança revolucionária exige crer no povo, exige com eles lutar. O opressor só se solidariza com o oprimido quando reconhece os oprimidos como homens concretos, injustiçados e roubados, quando provém de um ato de amor. Lutar ao lado dos oprimidos consiste no compromisso na exigência radical da transformação da situação concreta que gera a opressão.

O processo de conscientização da situação de opressão pelos oprimidos, no caminho de superar “a consciência hospedeira”, a “autodesvalia” e desafiar a racionalidade opressora e, posteriormente, o regime opressor, através da práxis, para alcançar a sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*, passa pelo diálogo crítico e libertador, pela relação dialógica permanente com eles.

Freire (2021) aborda, então, a concepção bancária de educação, em que, ao invés de comunicar, o educador faz comunicados, enche os educandos dos conteúdos de sua narração, muitas vezes completamente alheios à experiência existencial dos educandos. Ora, fora da

práxis, os homens não podem “ser mais”. Nessa concepção, é reproduzida a “cultura do silêncio”, da disciplina, da ordem, da dominação dos corpos. Freire (2021, p. 81) descreve que “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

A educação bancária anula o poder criador, sendo assim um entrave ao desenvolvimento da consciência crítica, da capacidade dos educandos de interpretarem suas realidades concretas, de historicizarem-se, de tornarem-se sujeitos históricos, de humanizarem-se, de enxergarem a situação que os oprimem. Esse modelo de educação serve aos opressores, que, obviamente, impõem esse modelo bancário para impedir uma educação estimulante do pensamento autêntico, que conscientiza os oprimidos da sua situação de *serem para os outros*, de serem explorados. Da mesma forma, enfraquece o processo de luta para se libertarem da opressão e se tornarem “seres para si”, de seguirem a suas vocações ontológicas de *ser mais*. A educação bancária, que serve aos opressores, é alienante, obsta a conscientização dos educandos, para que se integrem ou se incorporem às estruturas que os oprimem ao invés de questioná-las, se rebelarem e lutarem no sentido da transformação dessas realidades.

A educação problematizadora e libertadora se orienta no pensar autêntico, no poder criador, na profunda crença nos homens e no processo de humanização de educadores e de educandos, em que, sendo companheiros nesse processo de humanizarem-se, já não mais cabe ao educador fazer depósitos, domesticar, prescrever, mas em conjunto com os educandos estarem em serviço de suas libertações. Essa educação exige conviver, simpatizar, comunicar-se, pois somente na comunicação tem sentido a vida humana (*Ibid.*). Freire (2021, p. 89) pontua que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto”.

A superposição dos homens aos homens, característica da educação bancária, controladora e dominadora do pensar e do agir, necrófila, nutre-se do amor à morte e se situa como prática de dominação. A quebra do autoritarismo e a horizontalização da relação entre educadores e educandos são características de uma educação que se pretende ser libertadora, que se nutre no amor à vida e se destina a “indoutrinar” os educandos no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (*Ibid.*). Assim Freire (2021, p. 94) destaca que “a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação”. A educação libertadora é um ato cognoscente (Freire, 2021).

A superação da contradição educador-educando é exigência da educação libertadora. Ela é somente possível a partir de uma relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes (educador e educando), em torno do mesmo objeto cognoscível (Ibid.).

Portanto, a educação bancária serve à dominação, mantém a contradição educador-educando, nega a dialogicidade e se faz antidialógica, enquanto que a educação problematizadora - situação gnosiológica - serve à libertação, supera a contradição educador-educando e afirma a dialogicidade e se faz dialógica. A partir do conceito do diálogo para Freire, entendemos, então, que o papel do diálogo em sua metodologia dá-se no sentido de buscar superar a concepção bancária de educação, através da busca para se estabelecer uma educação problematizadora, que afirma a dialogicidade e se faz dialógica (Freire, 2021).

O diálogo que emerge da relação educador-educando com educando-educador, a reflexão crítica autêntica de ambos, é um ato de desvelamento da realidade, criticizando-a e desmistificando-a, em que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2021, p. 96). Esse encontro dialógico busca a “*emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade” (Freire, 2021, p. 98).

“A concepção problematizadora parte exatamente do carácter histórico e da historicidade dos homens. Por isso, reconhece-os como inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 2021, p. 101). Freire (2021) complementa que a consciência dos homens da sua inconclusão é a raiz da educação. Nesse entendimento, é necessário a permanente busca para *ser*, é necessário *estar sendo*. A concepção problematizadora exige um *quefazer* permanente, enraíza-se no presente dinâmico e, assim, se faz revolucionária e esperançosa. Essa forma de conceber a realidade sugere que, para que seja possível mudá-la, movê-la, é necessário que os homens a enxerguem não como fatal ou intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita. Propõe, assim, a superação da situação fatalista para situação problema, através da luta dos oprimidos por sua emancipação.

O diálogo em Freire é superar a relação de dominação, para libertação do oprimido, que ao se libertar também liberta o opressor na medida em que se desfaz a relação de opressão, de dominação. Para Freire (2021, p. 109), “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

A exigência de superação da relação de dominação é, em Freire, um elemento constitutivo do diálogo. Dentre os demais elementos, vai listar: 1) o amor - o amor ao mundo, o amor à vida, o amor aos homens; 2) a humildade - para reconhecer os *outros eu*, o autor

descreve que a autossuficiência é incompatível com diálogo; 3) a intensa fé nos homens - fé na vocação de *ser mais*, que é direito (e não privilégio) dos homens; 4) a horizontalidade, em que a consequência óbvia é a confiança; 5) a esperança - “a ordem injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça” (Freire, 2021, p. 114); 6) o pensar crítico; 7) a solidariedade.

Freire (2021, p. 122) destaca que os homens se distinguem dos demais animais inconclusos pela “capacidade de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência”. O autor descreve que homens, portanto, são capazes de criticizar suas realidades, identificar problemas a partir das contradições, dar respostas a esses problemas a partir de ações decisórias. Também, que podem se comprometer com as suas vidas, assumi-las, construí-las e transformar seus contornos. A consciência dos homens permite-nos entender o mundo, que além de ser seu suporte de sobrevivência, permite ao homem “alongá-lo”, experienciando-o como um mundo significativo e simbólico, o mundo compreensivo da cultura e da história. A capacidade de conscientização do homem faz a sua existência histórica, e assim, o espaço físico na existência dos homens não é apenas físico, também é espaço histórico. Os homens, conscientes de sua atividade e do mundo em que estão, podem atuar em função da finalidade que propõem e se propõem, pois têm ponto de decisão de sua busca em si e em relação com o mundo, podem impregnar o mundo da sua presença criadora através da transformação que realizam nele (Freire, 2021).

A capacidade do homem de “alongar” o mundo, por poder separar-se dele, por poder objetivá-lo, permite aos homens poderem ultrapassar as *situações-limite*, conceituadas por Freire (2021, p. 130) como “determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não cabe outra alternativa senão adaptar-se”. No momento em que há a tomada de consciência dos homens dessas situações que representam obstáculos à sua libertação, desses freios, essas situações se transformam no que Freire conceituou como *percebidos destacados* em sua *visão de fundo*. Essas situações “percebidas destacadas”, então, “revelam-se como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (Freire, 2021, p. 125). A percepção crítica da “situação-limite”, aliada à percepção da possibilidade de sua superação, desenvolve um clima de esperança e confiança para a ação, para a luta, para os *atos-limite* dos homens pela superação dessas *situações-limite*. As respostas autênticas e críticas dos homens, através de sua ação histórica, para a superação dessas *situações-limite*, revelam uma percepção em que está implícito o *inédito viável*. No decorrer do plano educativo, à medida que é a *consciência real*, aquela que os homens se encontram limitados para perceberem além das

situações-limite, que é superada pela “consciência máxima possível”, aquela que alcança além das *situações-limite*, o *inédito-viável* caminha no sentido de se tornar uma *ação editanda* (Freire, 2021).

Portanto, o processo de humanização, a educação libertadora e o método dialógico propostos por Freire passa pela conscientização das realidades concretas, pela sensibilização em relação às contradições, pela investigação das temáticas significativas, para uma práxis que leve à revelação de *inéditos viáveis* diante de uma *situação-limite*, visando alcançar as *ações editandas*. Numa determinada realidade concreta, a incapacidade dos indivíduos de perceberem os temas geradores, gerando uma aparente inexistência destes, conceituada por Freire de *tema do silêncio*, assim como a sua captação de forma distorcida, já pode significar a existência de uma *situação-limite* de opressão, em que os homens se encontram mais imersos que emersos (*Ibid.*). Freire (2021, p. 138) conclui que “a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que se inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador”.

Os temas geradores, constituídos histórico-culturalmente, são o centro da investigação, o objeto de análise. Os seus sujeitos da investigação são, no contexto educacional, os educadores-educandos junto com os educandos-educadores. Nessa investigação temática os seus sujeitos “vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas” (Freire, 2021, p. 139), buscando ampliar as suas visões parciais, no sentido de se aproximar da compreensão da *totalidade*. Esse esforço caminha no sentido de tornar a investigação cada vez mais crítica e pedagógica.

Freire (2021) descreve que os homens são “seres em situação”, *estão sendo*. A investigação sobre os temas geradores desperta o pensar crítico sobre as suas *situacionalidades*, determinando que atuem mais criticamente sobre a situação em que estão. Esse processo de *inserção*, resultante da conscientização da situação, é a própria consciência histórica. Assim, na prática problematizadora, dialógica por essência, o conteúdo programático se organiza e se constitui a partir do diálogo entre as visões de mundo dos sujeitos da investigação. A concepção emancipatória de educação tem, portanto, a dialogicidade como ponto de partida e a “a dialogicidade da educação começa na investigação temática” (Freire, 2021, p. 159). O processo dialógico de conscientização visa, a partir do reconhecimento das situacionalidades, preparar os homens para, no plano da ação, lutar contra os obstáculos à sua humanização (Freire, 2021). Para Freire (2021, p. 187), o “diálogo é uma permanente ação libertadora”.

Freire (2021, p. 169) cita que “na práxis revolucionária há uma unidade, em que a liderança - sem que isto signifique diminuição de sua responsabilidade coordenadora e, em certos momentos, diretora - não pode ter nas massas oprimidas o objeto de sua posse”. Fazendo analogia com o contexto específico educacional, o professor pode vir a ser uma liderança, desde que as aulas sejam práxis em que haja uma unidade. Nesse sentido, Freire (2021, p. 161) ressalta ainda que “se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos”, sem que essa sugestão implique, necessariamente, em uma pedagogia opressora. O papel do professor inclui estimular a dialogicidade, que pautado na teoria da ação dialógica freiriana, deve propiciar a criação de um ambiente de confiança mútua e de colaboração. Tendo em vista que “o dominador nega às massas populares o direito de dizerem a sua palavra (Freire, 2021, p. 170), desafiar a *cultura do silêncio*, que se gera na estrutura opressora, exige que o professor seja sensível ao que Freire (2021) conceituou de *necessidades sentidas*, que, quando não atendidas, provocam o silêncio e o indiferentismo. Na educação libertadora, pela metodologia da conscientização, que é intrinsecamente dialógica, os indivíduos imersos em suas realidades emergem delas e ganham a *razão das necessidades*.

O diálogo que critica e promove os participantes dos “círculos de cultura”. Assim juntos, re-cria criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No “círculo de cultura”, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (Fiori, 2021, p. 15).

2.3 ESTRUTURA DO PENSAMENTO DE DAVID BOHM E SEU CONCEITO DE DIÁLOGO A PARTIR DA OBRA *Diálogo: Comunicação e Rede de Convivência*

David Bohm nasceu nos EUA, em 1917 (Bohm, 2005). Formou-se físico pela Pennsylvania College e, em 1943, aos 26 anos, concluiu o doutorado pela Universidade da Califórnia (Andrade, 2013). Após, foi lecionar na Universidade de Princeton, onde trabalhou com Albert Einstein. Em função de ter sido alvo de uma investigação do governo federal, por suspeita de comunismo na era McCarthy, em 1949, aos 32 anos, saiu dos EUA e veio seguir sua carreira científica no Brasil, onde tornou-se professor na Universidade de São Paulo de 1951 a 1955, chegando a obter a cidadania brasileira.

Em 1955, aos 38 anos, mudou-se para Israel, onde ficou dois anos e, em 1957, aos 40 anos, mudou-se para o Reino Unido, tornando-se, mais tarde, um cidadão britânico. Obteve

uma bolsa de pesquisa na Universidade de Bristol até 1961, quando se tornou professor de física teórica na Universidade de Londres, onde ficou até sua aposentadoria em 1987. Permaneceu na cidade até falecer, aos 75 anos, em 1992 (Andrade; Monteiro, 2020).

Bohm é considerado um dos mais importantes físicos e pensadores do século XX, reconhecido pela sua relevante contribuição para a teoria quântica. Além da área da física, suas ideias sobre o diálogo constituem uma das contribuições mais importantes já feitas à ciência cognitiva e ao estudo das relações entre indivíduos, grupos, organizações e instituições (Bohm, 2005).

Sua principal contribuição para a teoria do diálogo consiste em, baseado na física quântica, ter questionado o modelo cartesiano de realidade. A principal inquietação do pesquisador foi entender a natureza da realidade e, especificamente, a consciência, como um todo coerente, que nunca é estático ou completo (Bohm, 2005). O físico descreveu o conceito de diálogo a partir da origem etimológica do termo 'dialogos'. Na sua interpretação, desloca o entendimento do prefixo 'di' - conversa entre dois - para o prefixo 'dia' - que significa 'através' - e 'logos' - que significa 'significado da palavra' (*Ibid.*). Assim, conceituou diálogo como “uma corrente de significados que flui entre nós e por nosso intermédio, que nos atravessa” (Bohm, 2005, p.34). Para o autor, esse fluxo de significados promove mudança nos sentidos que os dialogantes atribuem ao mundo. Dessa forma, Bohm entende o diálogo a partir de uma visão indivisível, global, unitária, contínua, em contraposição à visão fragmentada cartesiana, e descreve que a indivisibilidade da totalidade traz o foco do diálogo para a 'relação'. O diálogo bohminiano visa tornar evidente a atividade da fragmentação do pensamento, que quebra coisas que na verdade não estão separadas, tanto no âmbito da análise teórica, quanto no processo concreto, experiencial (Bohm, 2005). O autor aposta no potencial criativo do diálogo para revelar estruturas profundas da consciência.

Nesse sentido, Nichol (2005) descreve que Bohm concebe o conceito de diálogo afirmando-o não só mero linguajar ou intercâmbio coloquial, mas também um método que examina de forma ampla a experiência humana. O diálogo bohminiano examina a forma pela qual o pensamento é gerado e mantido no plano coletivo. O pensamento para Bohm é epistemologicamente limitado, não representa objetivamente a realidade.

A obra “Diálogo: comunicação e redes de convivência”, composta a partir de ensaios específicos, escritos em 1970 e 1971, e de seminários e pequenos encontros realizados entre 1977 e 1992, publicada em 1996 e traduzida para a Língua Portuguesa em 2005, foi a escolhida como base teórica desta pesquisa pela contribuição no aspecto epistemológico ao conceito de diálogo.

Bohm (2005) contextualiza o mundo contemporâneo em que, embora o desenvolvimento tecnológico tenha propiciado uma rede de comunicação com o contato de pessoas em qualquer parte do mundo de forma instantânea, há um sentimento de que essa comunicação está se deteriorando em uma escala sem precedentes, gerando incapacidade de entendimento mútuo e, por consequência, intolerância. Emerge nesse contexto o crescente sentimento de preocupação com esse problema de comunicação. A dificuldade de ouvir gera sentimento de frustração e conseqüente agravo da inclinação à violência, ao invés do entendimento mútuo e da confiança.

O diálogo bohmiano exige que haja a tentativa de, a partir de ideias ou fragmentos de informações previamente sabidos pelos participantes do diálogo, criarem algo novo juntos, uma terceira inteligência, um produto do compartilhamento de subjetividades. Esse diálogo só é possível se for viável o livre ouvir entre as pessoas envolvidas no ato dialógico, sem preconceitos ou sem tentar influenciar-se mutuamente. Bohm (2005) sugere o exercício de atenção aos nossos “bloqueios”, que impedem a nossa capacidade de ouvir com liberdade. Sugere, assim, que, se formos capazes de estarmos atentos a esses bloqueios na comunicação, ao conteúdo do que é comunicado, o algo novo criado no entre pode emergir. Afirma que esse caminho pode encerrar os atuais problemas insolúveis do indivíduo e da sociedade.

O diálogo se difere das outras formas de conversa, como a discussão e a negociação (Bohm, 2005). Ao conceituar a discussão, o autor faz uma analogia a um jogo de ping-pong, em que as ideias são jogadas de um lado para o outro e que o objetivo é ganhar. Trata-se de uma relação ganha-perde. No diálogo, entretanto, trata-se de uma relação ganha-ganha. Não jogamos contra o outro, mas com o outro. Já na negociação, não há questionamento dos pressupostos fundamentais, das afirmações. Há uma gama de aspectos em que são mantidos inegociáveis ou intocáveis. A negociação pode ser um estágio preliminar do diálogo, o seu início. Andrade e Monteiro (2020) descrevem que há ainda outras formas de conversa, como a deliberação, o debate e o consenso, que se diferem do diálogo, tendo em vista que são conversas polarizadas, com foco nas extremidades - e não na construção proveniente do fluxo de significados compartilhados - e são caracterizadas por prevalecer o convencimento, a sedução ou a inibição. Para Bohm (2005), o diálogo pressupõe um processo em que as essências dos dialogantes questionam o que ele nomeou de pressupostos de raiz (*Ibid.*). Quando se dialoga na perspectiva de Bohm, segundo Andrade e Monteiro (2020), pode haver construção, aprendizagem e transformação.

O propósito do diálogo bohmiano é percorrer o processo do pensamento, desafiando a sua fragmentação, a fim de procurar mudar o modo como ele coletivamente acontece. Para

Bohm (2005), o pensamento é que é o problema. Os pensamentos são como programas de computador que sobrepujam as melhores intenções, criam suas próprias intenções. “O pensamento emerge de bases tácitas e qualquer mudança fundamental que ele possa sofrer virá dessas bases. Assim, se nos comunicarmos no plano tácito é possível que o pensamento mude” (Bohm, 2005, p. 46).

O diálogo com potencial de acessar o plano tácito, segundo Bohm (2005), pode ser facilitado a partir de determinados processos metodológicos. Por exemplo, sugere que o grupo de diálogo deve ter de vinte a quarenta pessoas. Ele acredita que o grupo com essa faixa de número de participantes se constitui em uma “microcultura”, que representaria um microcosmos da cultura global, onde os significados (razões de ser, propósitos e valores) coletivamente compartilhados começam a aparecer. O grupo deve estar sentado em círculo e se reunir em encontros periódicos semanais ou quinzenais, com duração de um ou dois anos, sem líder, contando com ausência de propósito ou agenda pré-estabelecidos. Trata-se do “diálogo em si mesmo”, com livre fluxo de significados entre todos os participantes e, diante de uma situação de estranhamento, de dificuldade, quando os pressupostos de raiz estão sendo desafiados, os participantes devem sustentar o processo dialógico. Não é objetivo inicial dos grupos de diálogo lidar com os problemas pessoais, ainda que possam ser posteriormente acolhidos, quando emergirem. A principal finalidade dos grupos de diálogo é lidar com questões culturais, coletivas. Os grupos de diálogo não se tratam de terapias individuais, a analogia que se aproxima à sua finalidade é de uma “socioterapia”. O objetivo é uma comunicação genuína, coerente e verdadeira.

Bohm (2005) descreve que no diálogo, as pessoas de culturas diferentes possuem pressupostos e opiniões básicas diferentes e tendem a defendê-las, ainda que inconscientemente. Assim, o autor conceitua o *impulso da necessidade*, em que a etimologia da necessidade vem de *nesesse*, que significa não ceda, aquilo que não pode ser deixado de lado. Defende que a necessidade sobrepuja, inclusive, o instinto de autopreservação. No diálogo, independentemente de ser individual ou coletivo, os conflitos emergem em torno dessa noção de necessidade. Quando o diálogo alcança o entendimento de que há necessidades absolutas em conflito, o autor sugere que se deve questionar se essa necessidade absoluta é, de fato, absolutamente necessária. Nesse estágio, é possível deixar que o conflito continue, que se sustente o diálogo para que sejam examinadas criativamente novas noções do que é necessário. Se superado esse limite, o diálogo entrará numa área original, em que a liberdade de pensar juntos possibilita uma percepção criadora de uma nova ordem de necessidades coletivas, que surgem a partir do encontro do compartilhamento das

subjetividades, na ordem do pensamento tácito. O autor considera que um ponto-chave do diálogo é compreender quando chegamos a um pressuposto de necessidade absoluta, o que faz com que todos se agarrem nele. Se conseguirmos superar esse limite, o diálogo será capaz de seguir na direção de serem criados coletiva e criativamente uma nova ordem de necessidades, novas possibilidades, novos caminhos.

Outro conceito importante para o diálogo proposto por Bohm (2005) é a *propriocepção do pensamento*. Para o autor, quando temos a intenção de mexer um dedo, por exemplo, tomamos a decisão na ordem do pensamento antes da ação, mas, no dia a dia não nos percebemos dessas decisões para as nossas movimentações motoras cotidianas - não me apercebo pensando que vou mexer meu dedo para pegar o copo de água, simplesmente vou lá e pego. Assim como não somos muito sensíveis às tomadas de decisão das nossas ações motoras, também não somos ao impulso do nosso pensamento, impulso este que é precursor do pensamento propriamente dito. No pensamento também há essa tomada de decisão, que comumente não é percebida e, assim, achamos que o pensamento surge por si próprio. Bohm (2005) propõe, então, que devemos buscar a *propriocepção do pensamento*, descrito como a autopercepção da intenção, do impulso do pensar, de onde vem o pensamento, que pode dar origem a um sentimento, que pode produzir outra intenção de pensar e assim por diante. Deve-se buscar a consciência do impulso do pensar, pois se não tivermos consciência disso, o pensamento parece ter surgido de si mesmo, o sentimento por si próprio e assim por diante.

O autor defende que todos os problemas da humanidade são devidos ao fato de que o pensamento não é proprioceptivo. Para Bohm (2005, p. 63)

O pensamento cria constantemente problemas dessa maneira e então tenta resolvê-los. Ao tentar resolvê-los ele os torna piores, pois não percebe que os produz. E assim, quanto mais se pensa, mais problemas são criados, porque o pensamento não é proprioceptivo - não percebe o que ele mesmo faz. O pensamento cria problemas e não tem consciência de que os produz. Assim, afirma que o diálogo pode trazer à luz uma espécie diferente de consciência, quando passamos a prestar atenção nos processos subjacentes de onde emerge o pensamento.

Para alcançar a conscientização do impulso de pensar, o autor cita que “o ponto fundamental da suspensão é tornar a propriocepção possível, criar um espelho, de modo que você possa ver os resultados do seu pensamento” (Bohm, 2005, p. 63). A suspensão a que o autor se refere é a *suspensão dos pressupostos de raiz*, que são “pressupostos a respeito do sentido da vida; a respeito dos seus interesses próprios; a respeito do interesse do seu país; a respeito do interesse da sua religião; em suma, a respeito do que você considera que é realmente importante” (Bohm, 1990, p. 3). Quando a conversa atinge um pressuposto de raiz

nosso, tendemos a reagir, a defendê-lo. A tomada de consciência proposta por Bohm busca a suspensão desse pensamento, a fim de que se observe o impulso do pensamento que gerou aquele pensamento. Isso exige um exercício de presença, de se suspender os pressupostos assim que emerge o pensamento. Que se consiga parar e conscientizar no momento presente, logo que o pensamento emerge, sem que se gere, após, o questionamento sobre o porquê de ter pensado de uma determinada forma, ou diria, sem se conscientizar do impulso do pensar, gerado a partir do que está fortemente arraigado na minha cultura, do que é profundo no meu ser, do que, no campo tácito, impulsiona o meu pensamento e, por conseguinte, os meus sentimentos e as minhas ações.

Assim como a suspensão dos pressupostos pode funcionar como um espelho para percepção do impulso do pensamento, os grupos de diálogo também podem ser um espelho. O grupo pode auxiliar a perceber as intenções, a aguçar a atenção e a buscar o pensamento proprioceptivo. Para se alcançar esse pensamento, a partir do âmbito coletivo, é imprescindível compartilhar opiniões sem hostilidade, é necessário pensar juntos.

Bohm (2005) descreve que qualquer grupo é um microcosmo do social, em que há grande diversidade de opiniões e um inicial ambiente de desconfiança. Cada novo integrante do grupo traz consigo todos os problemas da cultura e da sociedade. Assim, no início do diálogo, prevalecem as questões superficiais e o diálogo se aprofunda à medida que gradualmente começa a se estabelecer a confiança mútua. Quando emergem as diferenças, se todos suspenderem seus pressupostos, é estabelecida uma consciência participativa, em que tudo pode se mover, onde há o compartilhamento da totalidade dos significados coletivos. O verdadeiro diálogo “é algo que acontece entre o indivíduo e o coletivo e pode mover-se entre eles (...) rumo a algo novo e criativo” (Bohm, 2005, p. 66).

O autor descreve que a sociedade se baseia em significados compartilhados - que constituem a cultura - e são um amálgama que mantém a coesão social. Entretanto, Bohm (2005) relata que esse amálgama nos dias atuais é de má qualidade, há dificuldade de estabelecer o verdadeiro diálogo.

No diálogo, é possível observar o *companheiro difuso*, que é uma conexão estreita, uma cumplicidade estabelecida, uma participação mútua, ainda que as pessoas envolvidas não sejam próximas. Bohm (2005) exemplifica citando o sentimento entre pessoas de uma torcida de futebol, em que há algo em comum que os conecta. O autor ressalta que esse sentimento se origina da conexão com o comum, com o compartilhamento de significados. A ausência dessa aproximação com a conexão faz falta, gera solidão, tristeza. Assim, dialogar se faz preciso, ainda que superar a necessidade de defesa dos nossos pressupostos de raiz e ir além do

momento em que emergem diferenças significativas no fluxo da conversa possa ser difícil. Esse processo dialógico permite nos conectarmos com a consciência comum, com o conhecimento tácito coletivo, que nos leva a nos aproximarmos da felicidade compartilhada.

O autor afirma que o impulso natural de autodefesa transferiu-se dos animais selvagens para nós como opiniões a serem fortemente defendidas, como se defendê-las fosse defender a nós mesmos. Ressalta ser preciso que, no diálogo, seja tomada a consciência disso de maneira coletiva, pois ser inteligente requer a não defesa imediata, a suspensão de pressupostos. As opiniões diferentes podem existir, isso não é importante, assim como não é necessário que todos sejam convencidos a ter o mesmo ponto de vista. O que importa não é o conteúdo das opiniões, mas sim o compartilhamento de consciências, que tem o potencial criativo de enfrentar os problemas causados pelo pensamento. Bohm (2005, p. 79) cita que “a noção de diálogo e consciência comum sugerem que há algum modo de sairmos das nossas dificuldades coletivas”.

O autor defende que o pensamento - que é cultural e construído a partir da memória e da experiência - produz os diversos problemas enfrentados pela humanidade, e que esse pensamento nos impregna como um vírus. Há, portanto, uma doença do pensamento. A única forma de detê-la é identificar, reconhecer a sua existência e examiná-la. Nesse sentido, sugere que qualquer pessoa pode fazer alguma coisa em relação a esse pensamento, pois está nele. O desenvolvimento de uma racionalidade outra teria o potencial de resolver os problemas mais graves enfrentados, inclusive no plano macro, como guerras, a criminalidade, o caos econômico e a poluição. A origem do problema do pensamento está em haver algo errado na totalidade do pensamento, portanto, pertence a todos nós. O diálogo bohmiano se apoia na perspectiva de que os problemas do pensamento são fundamentalmente coletivos e, portanto, devem ser enfrentados no âmbito coletivo. Bohm (2005, p. 96) descreve que “se não pudermos compartilhar significados, o amor desaparecerá”.

2.4 ESTRUTURA DO PENSAMENTO DE WILLIAM ISAACS E SEU CONCEITO DE DIÁLOGO A PARTIR DA OBRA *The Art of Thinking Together*

William Isaacs é o fundador e presidente da *Dialogos*, uma empresa de consultoria em diálogo estratégico e desenvolvimento de liderança e cofundador da Organizational Learning Center na Sloan School of Management do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Trabalha há 30 anos em uma ampla variedade de possibilidades de atuação envolvendo facilitação de processos dialógicos, incluindo consultor de liderança, educador e arquiteto de

transformação de sistemas, com também ampla variedade de clientes, dentre eles presidentes de empresas, gestores de fundos, profissionais de desenvolvimento e líderes políticos. Seu foco é elevar o nível de liderança coletiva, permitindo que grupos de pessoas acessem suas inteligências coletivas, catalisando mudanças transformadoras em larga escala⁵ (Monteiro; Andrade, 2020).

Embora ciente que, na sua trajetória profissional, o autor optou por se empenhar em projetos que visaram essencialmente a promoção de iniciativas dialógicas voltadas aos negócios, o livro *The Art of Thinking Together* foi escolhido para ser base teórica desta pesquisa pela contribuição teórica ao conceito de diálogo com foco nos processos práticos, o que demonstra que as técnicas dialógicas são adequadas para diferentes ambientes e com diferentes finalidades. Isaacs (1999) conceitua o diálogo como uma investigação compartilhada, uma forma de refletir junto ao passo em que é construída uma nova compreensão sobre os diferentes aspectos da realidade, formando o que descreveu como “uma base totalmente nova pela qual se pensa e age” (Isaacs, 1999, p. 19). Partindo desse conceito, o autor propõe uma teoria operacional do diálogo, que oferece importante contribuição para fomentar processos dialógicos que podem visar construções coletivas e solidárias de transformação social, a partir da possibilidade de construção de intersubjetividades outras.

Senge (1999) resgata que há não muitas gerações a ideia de maturidade pessoal estava associada ao desenvolvimento da habilidade da arte do diálogo, quando a vida e os relacionamentos estavam envolvidos numa significativa e simples conexão com os outros. A prática de sentar em círculo e dialogar repousava no cerne das comunidades humanas e era uma prática universal da humanidade, como é expressada em culturas indígenas nativas no ato de “conversar e conversar até que a conversa comece” (p. 17).

O autor analisa que, para os Gregos, a etimologia da palavra ‘*dialogos*’ sugere um fluxo de significados visto como um pilar da prática civilizatória, inseparável do auto-governo e ressalta que a capacidade de dialogar constituiu a base da democracia, muito mais fundamental do que o voto. Baseando-se na filosofia grega, destaca que quando a votação começou, a democracia terminou (*Ibid.*).

O desafio de resgatar o genuíno diálogo instigou Isaacs (1999) a investigar o que determina que alguns processos dialógicos sejam alcançados com sucesso e outros fracassem. A busca por revelar o que ainda não é visível, mas que está em jogo quando as pessoas tentam realmente conversar, constitui a essência do corpo de conhecimento abordado pelo autor nessa

⁵ Informação verificada no site <https://www.dialogos.com/about/our-team/william-isaacs/>. Acesso em 23/01/2023.

obra. O pesquisador descreve uma concepção teórica do conceito de diálogo desvelando como o diálogo se desenvolve e como desenvolver as capacidades individuais e coletivas que são demandadas para atingir a habilidade de dialogar.

Esse caminho inovador de resgate das capacidades ancestrais de dialogar desperta algo profundo dentro de nós, algum reconhecimento do que perdemos quando nossa sociedade se afastou das práticas básicas que podem torná-las saudáveis. Esse processo de encontrar com o objetivo puro de simplesmente conversar e pensar juntos é um despertar sem possibilidade de retorno (Senge, 1999).

O problema da perda da capacidade de dialogar, da habilidade de pensar juntos e da sabedoria de reconhecer o que está abaixo da superfície das nossas conversas provém tanto da nossa incapacidade pessoal quanto do contexto mais amplo em que vivemos. É um sintoma de uma ampla configuração de forças fragmentadoras que não apenas residem no corpo político como também na cultura da humanidade como um todo (Isaacs, 1999). Assim, esse resgate exige que as pessoas enfrentem suas suposições, preocupações, medos, animosidades e sonhos, no sentido de que seja possível que emerja e se sustente um novo espírito na conversa, em que penetre poderosamente e dissolva os mais intratáveis e difíceis problemas (*Ibid.*).

Nos tempos modernos, pode-se claramente identificar uma desmedida ânsia por significado e pelas práticas e condutas capazes de levarem os seres humanos, juntos, à criação de significado. Sem dúvida, hoje em dia inexistente a possibilidade de que voltemos todos a viver em tribos. Todavia, permanece manifesto o desejo incorruptível de conferir à vida dignidade e significado e a descoberta das maneiras de implementar esse anseio traz em seu bojo uma serena emanção de alívio existencial. O caminho está delineado, devemos agora percorrê-lo (*Ibid.*). Assim, o Isaacs (1999) mencionou que há de se explorar as maneiras de que os seres humanos dispõem para conter os seus próprios e intensos “eus” emocionais, intelectuais, espirituais, com especial atenção para os aspectos que surgem na conversa, transformando-os e empregando-os em usos criativos. Vale lembrar, sobre esse ponto, que Goethe qualificava a conversa como “a mais sublime das experiências”. É imprescindível descobrir-se um caminho para que as mais profundas diferenças sejam convertidas num significativo e produtivo diálogo.

O autor define o diálogo como uma investigação compartilhada, uma forma de pensar junto, em que nenhuma das partes pode imaginar o que emergirá previamente. O diálogo isaaquiano é uma forma específica de conversa com centro - e não lados - que busca acessar/aproveitar a inteligência coletiva, reforçando a “cola” que mantém as pessoas juntas.

Essa cola é o genuíno significado compartilhado e o entendimento comum num grupo de pessoas. O autor ressalta que nos tornamos mais conscientes e inteligentes quando nos envolvemos em processos de compartilhamento de intersubjetividades e que, coletivamente, podemos perceber novas direções e novas oportunidades inalcançáveis individualmente. A intenção do diálogo é alcançar “uma base totalmente nova pela qual se pensa e age” (Isaacs, 1999, p. 19)

Do mundo atual, globalizado e multicultural, emergem problemas transculturais de grande envergadura; faz-se indispensável, para sua adequada compreensão e tratamento, a adoção do diálogo. O diálogo pode possibilitar que todos tragam à superfície as diferenças verificadas, submetendo-as à reflexão segura e à consciência, proporcionando assim o entendimento, capaz de promover, entre as pessoas, a comunicação e a compreensão.

A escuta sensível, o respeito às diferenças e a flexibilidade para com as próprias convicções são elementos importantes para a efetivação da aprendizagem, uma vez que com sua utilização abre-se a oportunidade para que as certezas possam ser enxergadas em uma perspectiva nova. O diálogo afirma-se promissor na educação, contestando os modelos hierárquicos tradicionais e possibilitando a necessária capacitação para o aprendizado recíproco entre as pessoas (*Ibid.*)

Influenciado pelo pensamento de Bohm, Isaacs (1999) descreve que há uma ecologia interna, uma rede de pensamentos, ideias e sentimentos que orientam nossa ação, comparando-a a um sistema operacional de computador, contendo um conjunto de instruções que informam a um computador como realizar cálculos. A visão epistêmica de diálogo de Isaacs, assim como o seu entendimento de que o diálogo tem o potencial de desafiar o problema da fragmentação do pensamento herdado da visão de mundo cartesiana, está em total consonância com o pensamento de Bohm.

Isaacs (1999) descreve que não há um método para o diálogo, pois cada pessoa faz parte do método. Cada pessoa que pretende se engajar num diálogo, deve engajar-se em si mesma, numa profunda nova maneira. O diálogo não se submete a um método, é uma forma de ser. O autor indica que o diálogo é uma prática, ou até mesmo uma forma de arte, não pode ser descrito apenas em termos de técnica e que, portanto, não há receita para começar um diálogo. Isaacs (1999, p. 75) afirma que:

O método de diálogo que descrevo neste livro tem essa qualidade. Acontece que é do tipo que aponta para certas experiências e habilidades que, uma vez compreendidas, devem ser abandonadas completamente para que se possa experimentar as coisas por si mesmo. O paradoxo aqui é que o diálogo final é uma qualidade de ser, e não um método.

O literato ressalta, então, a importância de haver uma teoria básica do diálogo para que possamos acessar e transmitir aos outros conscientemente uma forma de ser que leva os esforços humanos à eficácia. Isaacs (1999, p. 71) descreve que “abrir-se para começar a entender a teoria por trás do diálogo é abrir-se para as forças que tornam os esforços humanos eficazes ou não”. Ele assegura que a promessa do diálogo é que todos possam vir a entender como tocar a música do diálogo. Nesse sentido, cita Edwards Deming, que afirma que “sem teoria, sem aprendizado” e cita Kurt Lewin, que afirma que “não há nada tão prático quanto uma boa teoria”.

A teoria do diálogo, no seu cerne, é uma redescoberta consciente de uma forma diferente de ser. Isaacs descreve que fará a descrição do caminho que acredita que pode levar ao diálogo. Esse caminho se afirma no sentimento de vivacidade interior, que traz alívio, compreensão e paz. O caminho dialógico significa desbloquear as possibilidades criativas que existem em todas as conversas, é o resgate da capacidade de troca inconsciente e altamente criativa, que é a cola central da organização humana (*Ibid.*).

A maior contribuição de Isaacs para a teoria do diálogo está no avanço que sua teoria representa para a concepção teórica do conceito de diálogo.

Nas próximas sessões, irei abordar os quatro problemas do pensamento que dificultam o diálogo, o que Isaacs (1999) conceituou como as quatro patologias do pensar, e os princípios propostos para lidar com essas patologias. Após, abordarei detalhadamente a sua teoria do diálogo.

2.4.1 Patologias do pensar

Isaacs (1999) descreve a patologia do pensar, composta por quatro hábitos que dificultam o diálogo e propõe princípios para lidar com cada uma dessas patologias.

O autor categoriza esses quatro hábitos em: 1) Abstração; 2) Idolatria; 3) Certeza; e 4) Violência.

A primeira patologia, “Abstração”, se associa à ideia de que fragmentamos a realidade para torná-la inteligível e passamos a acreditar que as suas partes são a totalidade, negligenciando as conexões.

A ferramenta utilizável para a resolução dos problemas oriundos da abstração do pensamento é o princípio da participação, que consagra a recordação de que somos partícula pertencente a tudo o que nos circunda. De que, para a participação profunda, não podemos

prescindir de nossos corações, de nossa inteligência, da vivacidade da nossa percepção, descobrindo que o mundo não se encontra apenas fora, mas também dentro de cada um.

A segunda patologia, “Idolatria”, provém da ideia de que há confusão entre a memória e o pensamento. Bohm conceitua “ídolos” como falsas memórias que são adoradas como reais.

Pensar verdadeiramente é dizer coisas que podem nos surpreender - coisas que não dissemos antes - que não estão na nossa memória (...). Pensar é sentir o potencial emergente de uma situação, perceber o que ainda não está visível e dar-lhe voz. Pensar também é ouvir nossas reações automáticas e obter interpretações sobre elas (Isaacs, 1999, p. 59, tradução nossa).

A memória é constituída por “ídolos”, ou seja, representações coletivas ou imagens, que não são percebidas como epistemologicamente localizadas, mas sim como a realidade em si. Essa patologia negligencia a construção epistemológica do pensamento.

O princípio do desdobramento, baseado em uma premissa de David Bohm, é o instrumento adequado para cuidarmos de tais problemas de memória. Segundo esse preceito, existe uma realidade invisível, padronizada, aguardando a chegada da oportunidade para se desdobrar na forma visível presente.

Da mesma forma, nossos pensamentos e sentimentos estão sempre se dobrando e se desdobrando. Perceber o potencial embutido nesse processo, ousando trazê-lo à superfície, é atributo da autenticidade desejável para nós. O princípio do desdobramento determina que, gradualmente, façamos o aprendizado de dizer a verdade sobre nossos conhecimentos e sentimentos. Trata-se de encontrar a voz singularíssima de cada um, seja por conta própria ou seja através dos outros. Nossa própria voz, encontrada e enunciada, nos permitirá sentir o potencial que está presente em nosso âmago, aguardando desenvolvimento.

A terceira patologia, “Certeza”, denuncia a visão ilusória de que possuímos uma compreensão completa da realidade, esquecendo que as nossas visões são apenas parciais, limitadas epistemologicamente.

O princípio indicado aqui é o da consciência, igualmente fundamental para a existência do diálogo. Ele implica desenvolver a capacidade de ver os processos vivos subjacentes a todas as coisas. Implica em nos tornar conscientes de nós mesmos e dos impactos que causamos, no exato instante em que acontecem. Preconiza a suspensão de nossas certezas rígidas, a capacidade de vermos as coisas de um outro ponto de vista. Com a consciência, diversos pontos de vista, ainda que substancialmente em oposição ou em contradição, poderão ser utilmente considerados.

A quarta patologia, “Violência”, associa-se à força com que impomos nossas limitadas posições, por acreditarmos que são a única verdade.

À violência do pensamento deve ser aplicado o princípio da coerência, que nos incita a aprender a investigar o que é, ao invés de tentar produzir aquilo que imaginamos deveria ser.

2.4.2 Teoria Operacional do Diálogo

Isaacs (1999) expõe, inicialmente, a sua teoria operacional do diálogo, caracterizando três níveis de ação para fomentar o diálogo. Esses níveis são vinculados às dimensões de interação humana: 1) individual, 2) interpessoal ou 3) do grupo. Para lidar com cada necessidade 1) de produzir ações coerentes; 2) de criar fluídas estruturas de interação; e 3) promover espaços saudáveis ao diálogo, o autor explicita a necessidade de 1) desenvolver a capacidade para novos comportamentos; 2) desenvolver a *Intuição Preditiva*; e 3) aumentar a sensibilidade à *arquitetura do invisível* - a atmosfera das nossas conversas.

Detalhes sobre os três níveis propostos pelo autor podem ser vistos na figura abaixo. A seguir, cada um dos níveis será abordado.

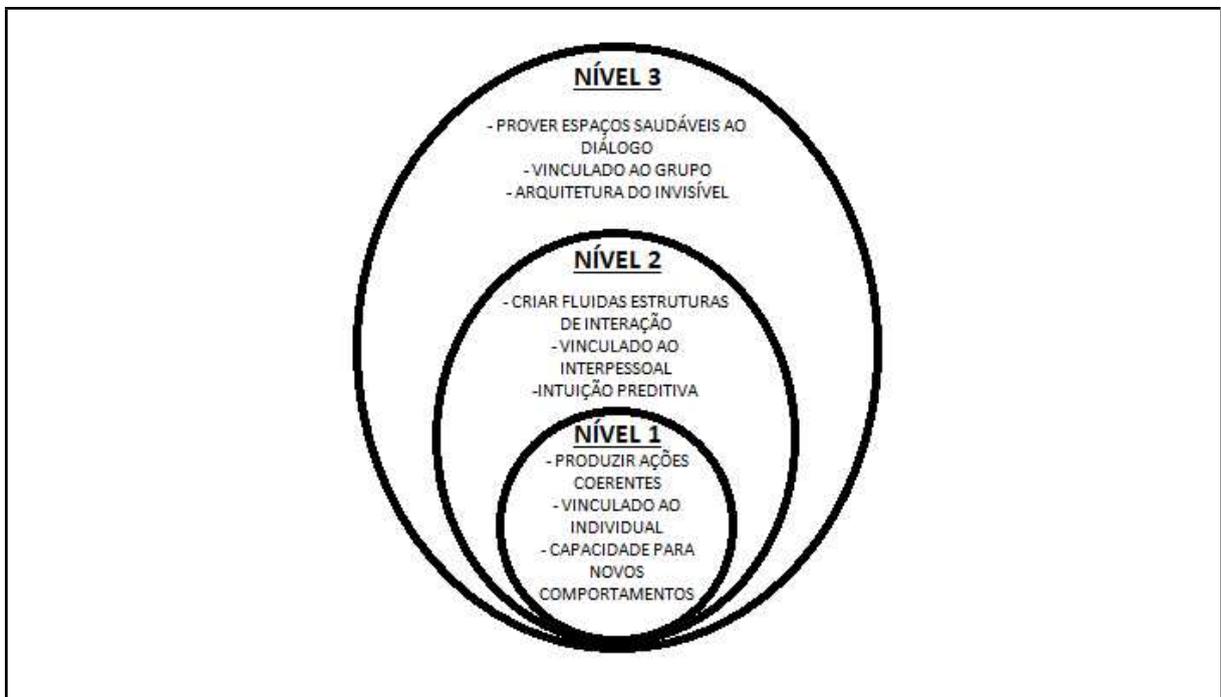


Figura 3 - Níveis de diálogo. Fonte: elaboração própria, adaptado de Isaacs (1999, p. 31)

2.4.2.1 Primeiro nível de fomento ao diálogo

No primeiro nível, busca-se produzir ações coerentes, a partir da conscientização das contradições entre o que dizemos e o que fazemos. Esse nível está vinculado à dimensão individual. Assim, o autor sugere que, para percorrermos o caminho dialógico, devemos, primeiramente, nos perguntar o quanto bem sucedidos somos ao dialogarmos conosco.

Para alcançar esse objetivo, o autor sugere o desenvolvimento de quatro novos comportamentos: a) ouvir, b) respeitar, c) suspender e d) falar.

Essa primeira dimensão individual da interação humana está sistematizada pela figura a seguir:

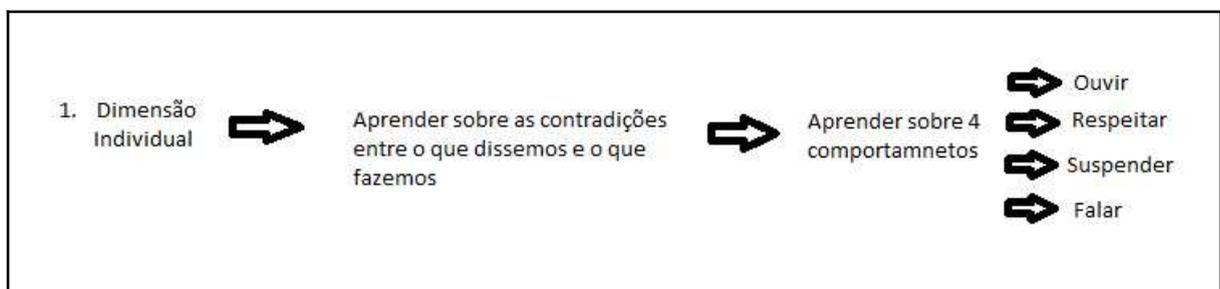


Figura 4. As três dimensões da interação humana - Dimensão Individual. Fonte: Monteiro; Andrade (2020) a partir de Isaacs (1999), adaptado pela autora

2.4.2.1.1 Ouvir

Ouvir, não só os outros, mas também nós mesmos é o coração do diálogo. O autor descreve que o ouvir é geralmente tido como um algo tomado como certo, mecânico, referente ao sentido da audição, mas, na verdade, é muito difícil ouvir e raramente estamos preparados para isso. Somos preparados para falar, mas nunca para ouvir. O autor relata que estamos sempre projetando nossas opiniões e ideias, nossos julgamentos, nossas origens, nossas inclinações, nossos impulsos; quando eles nos dominam, nós dificilmente ouvimos tudo o que é dito. Nossa escuta e, portanto, aprendizado, apenas ocorre em um estado de atenção, um estado de silêncio, no qual todo o pano de fundo está em suspenso, está quieto. Ouvir significa desenvolver um silêncio interno, criar um espaço onde o ouvir possa ocorrer. Para ouvir bem devemos atentar tanto para as palavras, quanto para ao silêncio entre elas. O silêncio pode evocar um profundo estado de escuta (Isaacs, 1999).

A capacidade de escuta é vinculada ao princípio da participação, anteriormente caracterizado neste estudo, ao abordar as patologias do pensar, na seção 2.4.1. Nesse sentido, o autor entende a capacidade de ouvir como uma porta de entrada imediata que pode nos

conectar com o "universo participativo", em que vivemos. Esse princípio, que está por trás da prática de escuta, é bem demonstrado por um holograma. Bohm sugere que cada parte está envolta em cada outra parte, assim como cada parte contém toda a imagem. Tudo está interconectado. Cada parte de nós está envolta em cada parte da nossa conversa, ainda que a gente perceba isso ou não. Cada conversa afeta o todo e a nós, assim como somos afetados por ele.

Para exercitar a escuta, o autor sugere as seguintes práticas individuais: 1) esteja consciente do pensamento - visa atentar à força poderosa que a nossa memória exerce no nosso pensamento, sobre o que percebemos ao redor dele; 2) Se atenha aos fatos - significa exercitar a conexão entre o que pensamos e a experiência que nos levou a pensar naquilo; 3) A “escada” da inferência - é a prática de aumentar a sensibilidade de distinguir entre o que são as inferências que fazemos de uma experiência e o que é a experiência em si, conscientizando sobre essas inferências não serem a realidade em si; 4) seguir a perturbação - praticar, ao invés de buscar evidências que comprovem o seu ponto de vista, tentar olhar para o que o desconfirma ou o desafia; 5) ouvir sem resistência - significa procurar suspender os nossos pressupostos e tentar aumentar a consciência sobre projetarmos nossas opiniões sobre os outros, distorcendo o que foi dito, sem perceber isso; e 6) se mantenha firme na presença - significa praticar ouvir a partir do nosso silêncio interno. Além disso, ainda sugere as seguintes práticas para exercitar a escuta em grupo, como parte de uma grande totalidade, ser “um advogado da totalidade”. O autor denominou essa prática de “ouvir os dilemas”, ou seja, nomear os dilemas enfrentados.

Issacs (1999, p. 109, tradução nossa) descreve que

O desafio é tomar consciência do fato de que, especialmente quando nos esforçamos muito para ouvir, muitas vezes ainda temos uma parte de nós que falha ativamente em fazê-lo. A chave é simplesmente tomar consciência disso, tornar consciente o que estamos fazendo. A consciência é curativa; quando nos mantemos firmes na presença, nossa escuta pode abrir caminhos.

2.4.2.1.2 Respeitar

Respeitar é o segundo comportamento para o caminho dialógico. O autor descreve que a palavra respeitar tem origem no termo do latim *resperece*, que significa “olhar novamente”. O novo olhar permite a percepção de muitos aspectos não contemplados anteriormente, no primeiro olhar. A ação de respeitar, ainda que não gostemos do que o outro faça, fale ou pense, legitima o outro.

A capacidade de respeitar é vinculada ao princípio da coerência, anteriormente caracterizado neste estudo, ao abordar as patologias do pensar. Esse princípio parte da ideia bohmiana de que tudo o que acontece, inclusive no diálogo, está se desdobrando a partir de uma fonte comum. Ao longo do tempo, condicionamo-nos a somente ver as partes, crendo ser certo que as partes formam o todo, afastando-nos da concepção holística, que preconiza que a totalidade antecede a fragmentação. Aplicando o princípio da coerência no diálogo, somos propelidos a experimentar a totalidade, ou a falta dela em uma conversa. A percepção da coerência no diálogo implica a identificação dos graus relativos da totalidade presentes na conversa. Habitualmente, o fluxo de uma conversa não é ouvido, em sua integralidade, pela maioria das pessoas. Ao contrário, selecionamos partes do diálogo, aquelas que nos interessam ou talvez nos irrite. Ouvir o todo e dele participar requer intenso aprendizado. Para tanto, devemos nos afastar dos detalhes, suavizar nossa conversa, focando em ouvir aquilo que acontece no espaço geral da conversa.

Para exercitar o respeito, para lidar com as perguntas “como o que estou vendo e ouvindo aqui se encaixa em um todo maior? O que deve ser sustentado aqui que outros estão perdendo? O que está acontecendo agora?”, o autor sugere as seguintes práticas individuais: 1) Ficar no centro - significa direcionar a nossa consciência para o centro, aquilo que pode ser considerado a essência das coisas; 2) Centrar-se - procurar um ponto de equilíbrio; 3) Ouvir como se tudo estivesse dentro de mim - reconhecer que tudo está interconectado na totalidade, que há uma coerência entre todos nós; e 4) tornar estranho - significa praticar não enquadrar o outro em categorias, é reconhecê-lo único.

Isaacs (1999) ainda sugere as seguintes práticas de escutar junto, em grupo: 1) apoiar as pessoas que desafiam - significa permitir um espaço confortável para a expressão daqueles que divergem de determinados pontos de vista; e 2) aprender a segurar a tensão - significa sustentar/aceitar a tensão que emerge numa conversa sem alimentar a fragmentação.

2.4.2.1.3 Suspende

Suspende é o terceiro comportamento para o caminho dialógico. Suspende significa suspender os pressupostos de raiz (Bohm, 2005), resistir à nossa rápida tendência de identificarmos o que dizemos como se fosse o que somos, de forma que, quando alguém ataca uma ideia nossa, sentirmos como se fosse um ataque a nós, a quem nós somos. Significa também não reprimirmos, nem defendermos com convicção unilateral, o que pensamos. Em vez disso, exibirmos nosso pensamento e darmos espaço para a expressão de pensamentos

outros, de maneira que nós e os outros os enxerguemos e os entendamos. Significa reconhecermos e observarmos nossos - e o dos outros - pensamentos e sentimentos, à medida que surgem, sem sermos compelidos a agir de acordo com eles. O autor descreve que se deve buscar acessar a nossa ignorância, aquilo que ainda não sabemos. Significa nos libertarmos da nossa habitual maneira de responder e permanecer “fresco” e “vivo”. Significa “refletir na ação”, a capacidade de ver o que está acontecendo, enquanto está acontecendo, é nos tornarmos conscientes de como os nossos pensamentos são produzidos, é o ato de observar esses pensamentos. Isaacs (1999) assegura que isso pode ampliar a gama de possibilidades e pode liberar uma tremenda quantidade de energia criativa.

Segundo o autor, há dois tipos de suspensão. O primeiro “é tornar disponível para você e para os outros os conteúdos de sua consciência, para que você possa ver o que está acontecendo” (Isaacs, p. 142). Para fazer isso, é preciso localizar, nomear e, então, expor o conteúdo da consciência. O segundo é tornar consciente o processo que gerou o pensamento, tornando possível, assim, transformá-lo.

A capacidade de suspender é vinculada ao princípio da consciência, anteriormente caracterizado neste estudo, ao abordar as patologias do pensar. A ideia central desse princípio é a capacidade de tornar compreensível o que está acontecendo no momento em que está acontecendo e a capacidade de reconhecimento de que os seres humanos experienciam o mundo através das estruturas das suas consciências, não diretamente.

Para exercitar o respeito, para lidar com as perguntas “Quais são suas nobres certezas? O que faz você ter certeza de que está certo?” o autor sugere as seguintes práticas: 1) suspender as certezas - significa flexibilizar as certezas absolutas; 2) minerar as perguntas - significa procurar as perguntas relevantes; 3) procurar a ordem entre os extremos - Isaacs (1999, p. 151) descreve que “suspender é a arte de ‘encontrar a ordem’ entre as posições que as pessoas tomam”; 4) experimentar adotar novas perspectivas de interpretação - significa que a mudança pode ser proveniente de novas lentes e não pela mudança do mundo; 5) externalizar o pensamento - significa que o compartilhamento de pensamentos permite uma percepção de que há uma rede de pensamentos que conectam os envolvidos no diálogo e ajudam a enxergar que há um pouco de todos nós em cada um de nós; 6) perguntar “o que estou deixando passar?” - significa atentar ao que está escapando da conversa; e 7) perguntar “como o problema funciona?” - significa buscar as causas do problema.

Isaacs (1999) ainda sugere as seguintes práticas de suspender junto, em grupo: 1) criar um comitê de clareza - consiste em reunir um grupo e pedir para que façam perguntas sobre um determinado assunto importante, sem permitir que sejam dadas respostas, só que sejam

feitas perguntas; e 2) sentir o sistema - buscar pensar as pessoas como representações de um todo, aprender a não personalizar, mas ampliar o olhar aos outros.

2.4.2.1.4 Falar

Falar é o quarto comportamento para o caminho dialógico. Isaacs (1999) sugere que esse talvez seja o comportamento mais desafiador, pois falar a própria voz tem a ver com revelar o que é genuíno, verdadeiro, a voz autêntica, independentemente das influências dos outros.

Para encontrarmos nossa própria voz no diálogo é preciso que reflitamos sobre o que, num determinado momento, precisa ser enunciado. Há que se ouvir não somente nossas reações e impulsos internos, ou seja, as ideias de como pensamos devamos nos comportar, é preciso ouvir a si mesmo. Para enunciarmos nossa voz precisamos confiar na validade do que estamos pensando, mas, por outro lado, podemos ter que aprender a não falar e ouvir. É possível alcançarmos bastante controle e estabilidade em nossas vidas, simplesmente aprendendo a exercer uma escolha consciente entre o que não fazemos e o que dizemos.

É importante perceber que a maioria de nossas palavras sustenta nossa separação e não nossa totalidade. Tanto que, quando empregamos palavras articuladoras da totalidade, às vezes surge o sentimento de que tais palavras não nos pertencem integralmente. Isso ocorre porque nesses casos estamos falando de uma parte nossa que não nos é familiar, conectada a uma área muito maior de atenção e consciência. Isso pode causar alguma estranheza às partes menores de nós mesmos. Mas a descoberta do diálogo traz em seu bojo, indefectivelmente, a integração de todos os diversos aspectos de nós mesmos.

É no diálogo que podemos experienciar que o todo é, de alguma maneira, maior do que as partes. Mas tal percepção não é uma coisa em que sejamos normalmente educados para atender ou esperar.

De hábito, quando se fala, busca-se assegurar os pontos de vista próprios, demonstrando superioridade. Muitas vezes, as pessoas chegam às reuniões plenas de pensamentos pré-estabelecidos, pronto a despejá-los na primeira oportunidade, o contexto lhes é irrelevante.

Através do diálogo, descobre-se que enquanto se fala, se cria. A voz é capaz de evocar todo um mundo, trazer imagens. Aprendendo a ouvir, pode-se detectar a própria voz, aguardando o momento certo para ecoar. Quando este chega, emerge a sensação de que há alguma coisa para os outros, algo que todos esperam que seja proferido.

A capacidade de falar é vinculada ao princípio do desdobramento, anteriormente caracterizado neste estudo, ao abordar as patologias do pensar, na seção 2.4.1.

Falar a sua própria voz compreende outro princípio para o diálogo, aquele que nos estimula a conscientizarmo-nos do potencial que, dentro de nós e ao nosso redor, aguarda para ser revelado. Esse princípio vincula-se à noção de ordem implicada de Bohm. Para este, a noção de ordem implicada baseia-se na premissa sobre a natureza do “dobramento e desdobramento”. Ali, a realidade se desdobra de um mundo invisível padronizado para o mundo visível, dobrando-se novamente depois para o estado invisível. A realidade pode se configurar, pois, em duas ordens: uma “ordem explicada” de nível superficial, que possui uma independência real e uma “ordem implicada”, mais profunda, de onde provém a “ordem explicada”. O mundo implicado se desdobra, no sentido externo e no pensamento, para produzir o mundo explicado que experienciamos.

No começo de sua carreira, Bohm atentou cuidadosamente para o estado de matéria denominado plasma. Embora funcione coletivamente, como um todo, o plasma é feito de partículas individuais, movendo-se livre e individualmente. Bohm criou dois conjuntos de equações, um explicando o comportamento coletivo e, outro, o movimento individual. Então, ele demonstrou que as duas descrições eram parte de um único todo e que cada uma estava envolvida na outra. Daí originou-se a sua ideia de ordem implicada, onde coexistem uma relativa independência das partes externas e uma totalidade subjacente. A semente, para Bohm, é uma abertura através da qual a realidade se desenvolve e não simplesmente a fonte da árvore. Ela depende dos demais fatores como a água, o sol e o solo para se desenvolver. Esse prisma insta-nos a ver o mundo com um novo olhar, desafiando nossa percepção comum. Para Bohm, a própria natureza poderia estar constantemente se desdobrando e dobrando novamente. A ordem implicada se desdobra em ordem explicada, relativamente diferente, mas não separada da implicada. Para Bohm, a ordem explicada pode ser comparada aos padrões de um rio. Os redemoinhos são formas distintas, podendo, em muitos casos, ter mesmo alta estabilidade, mas não deixam de ser padrões que emergiram e partes integrantes da totalidade do sistema da água.

Ampliando sua contribuição para o estudo do diálogo, Bohm iniciou a fazer uma ligação entre a ordem implicada e o processo do pensamento. Seriam as ideias, percepções, que nos aparecem como coisas distintas, elas próprias a versão explicada de alguma ordem implicada?

O ponto nuclear aqui é que tudo que acontece provém de uma fonte comum. Por detrás do mundo complexo, explicado, ocorre um processo de desenvolvimento, em todos os

lugares e da mesma forma. Atentando para esse princípio em operação num diálogo, pode-se ver um fio comum de conversa aflorar ao mesmo tempo de várias pessoas.

Há sempre um grande ciclo se desenvolvendo dentro e através de nós, estejamos ou não conscientes disso. Tomando consciência desse fato, posso dar voz a esse ciclo, aceitando a minha responsabilidade e conexão com essa grande ordem implícita. A palavra “visão”, muito empregada em organizações negociais, poderia, nesse sentido, ser compreendida como a capacidade de visualizar esse ciclo criativo maior. Para aplicar este princípio em diálogo, iniciemos com a prática de “expressar”, de ouvir e falar uma voz autêntica, que, em último juízo, emana da própria ordem implícita.

Para exercitar o falar, para lidar com a pergunta “o que precisa ser expresso agora?”, Isaacs sugere as seguintes práticas: 1) descobrir “qual é a minha música e quem irá tocá-la”, significa identificar quais são nossas genuínas verdade e expressá-las; 2) superar a autocensura - significa expressar o que é autêntico em mim, mas que deixo de falar por medo das reações dos outros; 3) pular no vazio - significa permitir uma conversa a partir do espírito de improvisação, sem planejar o que será dito, tentar abandonar a fala proveniente das memórias, dar espaço para momentos de vazio; e 4) perguntar “pelo o que você quer ser reconhecido” - significa explicitar o que realmente é importante para nós.

Isaacs (1999) ainda sugere as seguintes práticas de falar junto, em grupo: 1) Deixar a “cascata de som” - significa deixar os outros falarem e ouvir o som a partir do silêncio e dar um espaço para que o significado seja assimilado; e 2) falar para e a partir do centro de cada pessoa, do significado que cada um possui - significa que cada pessoa fala a partir da “piscina” comum de significados criados por todos em uma conversa e não a partir de si individualmente, procurando-se alcançar uma nova qualidade de significados e entendimentos comuns em que as pessoas não esteja só interagindo, mas criando juntas.

2.4.2.2 Segundo nível de fomento ao diálogo

No segundo nível, busca-se criar novas estruturas de interação. Os seres humanos nem sempre estão cientes das forças que estão operando abaixo da superfície das suas conversas (as estruturas subjacentes de interação). Assim, Isaacs (1999) sugere que podemos desenvolver a *intuição preditiva*, que é a habilidade de enxergar essas forças mais explicitamente, ou seja, que permite antecipar e nomear essas forças. Quando essas forças minam ou neutralizam o diálogo, a *intuição preditiva* pode examinar como essas estruturas de

interação ocultas agem, possibilitando mais nitidez e fluidez nos significados compartilhados e no trabalho conjunto, para superar os obstáculos ao diálogo.

O autor aborda a necessidade de se equilibrar as práticas de defesa e de investigação para se percorrer o caminho que pretende alcançar as estruturas subjacentes que operam nas profundezas do diálogo. Defender significa falar o que se acha, falar a partir de um ponto de vista. Por outro lado, investigar significa procurar o que ainda não se sabe, o que ainda não foi compreendido ou procurar descobrir o que os outros enxergam e entendem que podem se diferenciar do nosso ponto de vista. A investigação consiste na arte de fazer perguntas genuínas, para que se busque entender as regras que regem os porquês das pessoas fazerem o que fazem e, também, para levar as pessoas a questionarem o que fazem.

Equilibrar defesa e investigação exige estar aberto à possibilidade de assumir novas compreensões e à flexibilidade para mudar as posições previamente assumidas. Também significa declarar com clareza e confiança o que se pensa e por que se pensa. Significa ainda encorajar os outros a desafiarem seus pontos de vista e explorarem o que pode impedi-los de fazê-lo. É um grande desafio a ser enfrentado, visto que, tipicamente, há uma tendência à defesa em detrimento da investigação, especialmente quando os atores da conversa estão sob pressão. Nessas situações, é comum os seres humanos recorrerem à defesa unilateral de suas posições, determinando um cenário de escassez de investigações genuínas. Conciliar defesa e investigação implica aprender como tornar explícito o pensamento que leva as pessoas a dizerem o que dizem.

Por fim, balancear a defesa e a investigação significa colocar em prática os quatro comportamentos para o caminho dialógico: ouvir, respeitar, suspender e falar. Isaacs (1999) aborda o *four-layer model* (modelo de quatro camadas), de David Kantor, em que descreve que os atores de uma conversa podem exercer quatro diferentes tipos de ação dentro de um grupo durante um diálogo. Os atores podem agir como promotores, opositores, seguidores e espectadores. Quando há a presença desses quatro papéis durante uma conversa, dessa dinâmica dialógica emerge uma *ecologia de pensamentos*. Nessa ecologia, os papéis desempenhados pelos dialogantes não são estáticos. Em uma conversa dialógica, espera-se que todos esses quatro papéis sejam desempenhados de forma equilibrada, sem que nenhum papel seja deixado de fora e com todas as pessoas participantes da conversa se sentindo livres para ocupar qualquer um desses quatro papéis a qualquer tempo. Cada tipo de ação durante o diálogo - promotor, opositor, seguidor e espectador - tem um comportamento para o caminho dialógico que lhe corresponde. Para o papel de promotor, a prática de diálogo que lhe corresponde é o falar; para seguidor, o ouvir; para opositor, o respeito; e para espectador, a

suspensão. A qualidade do diálogo é fortemente influenciada pelo grau em que essas quatro ações estão presentes e equilibradas.

Para se aproximar das intenções subjacentes, para captar/ouvir o que está atrás das palavras, as forças que operam por baixo delas, um ponto de partida é perceber qual das quatro ações de Kantor uma pessoa está usando. No cerne do pensamento conjunto está a exploração dos motivos e intenções subjacentes das pessoas envolvidas.

A estrutura social do diálogo, constituída pelas interações das pessoas durante as conversas, foi descrita pelo autor como "o conjunto de estruturas, hábitos e condições que obrigam as pessoas a agir como agem" (Isaacs, 1999, p. 204). Essas estruturas governam a maneira como se pensa e se age e são relativamente estáveis: é possível prever a maneira como um indivíduo ou grupo tenderá a se comportar se trabalharmos as estruturas que os orientam.

Para desenvolver essa habilidade da *intuição preditiva*, Isaacs (1999) aborda as diferentes linguagens que são utilizadas quando pessoas se expressam em um grupo (sentimento, significado e poder). Também aborda os sistemas paradigmáticos adotados durante os diálogos, que são as formas de organização do poder e das relações dentro dos sistemas, que podem ser abertos, fechados ou aleatórios, conforme demonstrado na figura 5 abaixo:

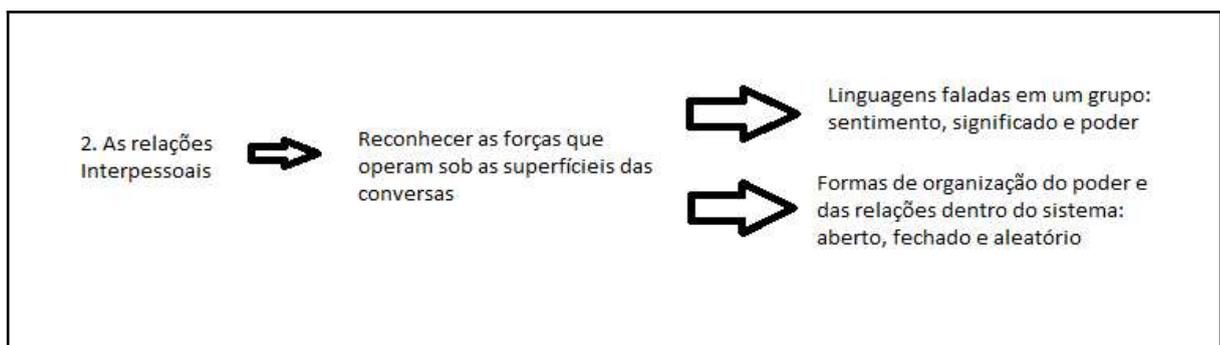


Figura 5. As três dimensões da interação humana - Dimensão Interpessoal. Fonte: Monteiro; Andrade (2020) a partir de Isaacs (1999) adaptado pela autora

Na linguagem do sentimento, fala-se a partir da lente do que as pessoas sentem diante de um acontecimento. Nessa linguagem evidencia-se o exercício de se sensibilizar com o que é sentido. Na linguagem do significado, as pessoas expressam interesse nas ideias, valores, teoria e filosofia por trás do que está acontecendo. O que, de fato, o acontecimento significa, quais são os seus impactos para o contexto social, político, econômico. Na linguagem do poder, direciona-se a energia para alcançar o que se irá fazer diante de uma determinada

situação, o foco dessa linguagem é a ação. Isaacs (1999) defende que se as pessoas conversam em diferentes linguagens, haverá falhas de entendimento, prejudicando o genuíno diálogo. O exercício de tentar ouvir as três linguagens pode mudar a ecologia da conversa, abrindo possibilidades de compreensão mútua entre os dialogantes.

Em relação aos sistemas paradigmáticos adotados, Isaacs descreve o sistema aberto como um espaço em que há ampla participação de todos os envolvidos e onde há equilíbrio entre as necessidades individuais e coletivas. Define o sistema fechado como aquele em que se prioriza a comunidade, o aspecto coletivo, em detrimento dos aspectos individuais. Delineia o sistema randômico como aquele em que se apresentam de forma alternada os sistemas aberto e fechado. Dessa forma, o escritor ressalta que o desafio para a promoção do diálogo é criar uma configuração em que esses três sistemas possam começar a conversar juntos, de uma forma respeitosa, em que se considere os potenciais de cada sistema, assim como não se condene os limites deles. O autor conclui destacando a importância de se entender qual o sistema está operando majoritariamente em uma conversa para que seja possível o encontro em um terreno igualitário, favorecendo assim a emergência do diálogo.

Portanto, desenvolver a *predição intuitiva* possibilita a aproximação de como as estruturas de interação submersas guiam os comportamentos, garantindo a melhoria na qualidade do diálogo.

2.4.2.3 Terceiro nível de fomento ao diálogo

No terceiro nível, visa-se prover um espaço saudável para estimular o diálogo. Isaacs ressalta que a atmosfera em que a conversa se desenvolve influencia fortemente a forma como pensamos ou agimos. Essa atmosfera é composta de hábitos de pensamento (e de sentimento) e da qualidade de atenção que as pessoas envolvidas trazem para qualquer interação que se pretenda ser dialógica. Essa atmosfera é denominada de *arquitetura do invisível* pelo autor. Ele sugere que o aumento da consciência à *arquitetura do invisível* pode fomentar o diálogo, causando profundos efeitos no mundo. Essa atmosfera – a *arquitetura do invisível* – será então gerada a partir do pensar e do sentir – os níveis de liberdade por nós utilizados, a qualidade da inclusão por nós sustentada, a autenticidade que somos capazes de reunir, a flexibilidade de perspectiva que nos permitimos ter e a estabilidade e a amplitude do conteúdo dos nossos corações.

Para aumentar a sensibilidade à *arquitetura do invisível*, o autor aborda os campos de conversa, a saber: I) Instabilidade no campo/polidez no contêiner, caracterizado por a)

polidez, b) crise do vazio - pessoas devem se esvaziar das expectativas e c) diálogo não ocorre por decreto; II) Instabilidade no campo/quebras no contêiner, caracterizado por a) pessoas começam a dizer o que pensam - defesa de opinião, b) totalidade não é mais dominante e c) não há reflexão sobre o que está ocorrendo; III) Investigação no campo/florescimento do diálogo reflexivo, caracterizado por a) início da auto-investigação - eu não sou o meu ponto de vista, b) conversa vai além do imaginado individualmente, c) diminuição da velocidade, d) não há necessidade de concordar, d) pontos de vista possuem uma história; e IV) Criatividade no campo, caracterizado por a) mais raro, b) novas regras de interação, c) fluxo, sincronicidades e d) convivência na diversidade.

Esse esquema foi sistematizado por Monteiro e Andrade (2020), a partir de Isaacs (1999), conforme figura 6 a seguir:

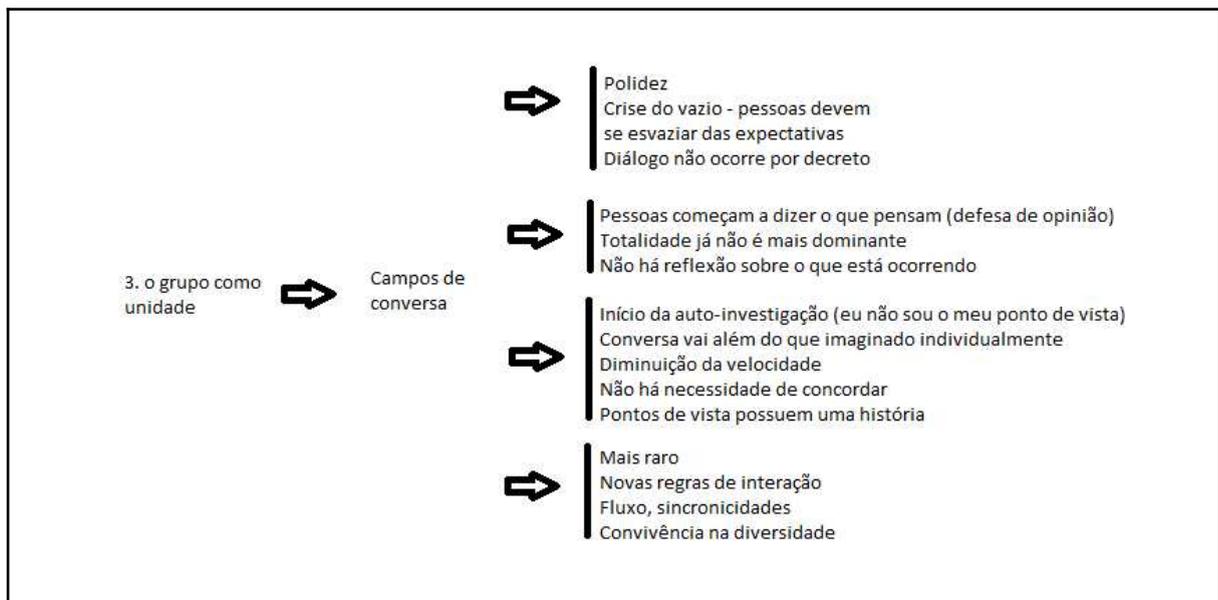


Figura 6. As três dimensões da interação humana - O grupo como unidade. Fonte: Monteiro; Andrade (2020) a partir de Isaacs (1999) adaptado pela autora

Esses quatro campos da conversa, demonstrados acima, são contribuições de Isaacs (1999) para mapear um fluxo de conversas em grupo. Consiste em uma tentativa de revelar pensamentos, sentimentos presentes e relacioná-los ao que ocorre na dimensão visível. Ou seja, é uma forma de se atribuir atenção à dimensão invisível das conversas em grupos. Na figura abaixo, Monteiro e Andrade (2020), adaptado de Monteiro e Sorrentino (2019), a partir de Isaacs (1999), colocam a figura acima em movimento. O esquema visa demonstrar a evolução da conversa. Pretende ser um mapa dos tipos de conversação, que evidencia a diferença entre diálogo e discussão.

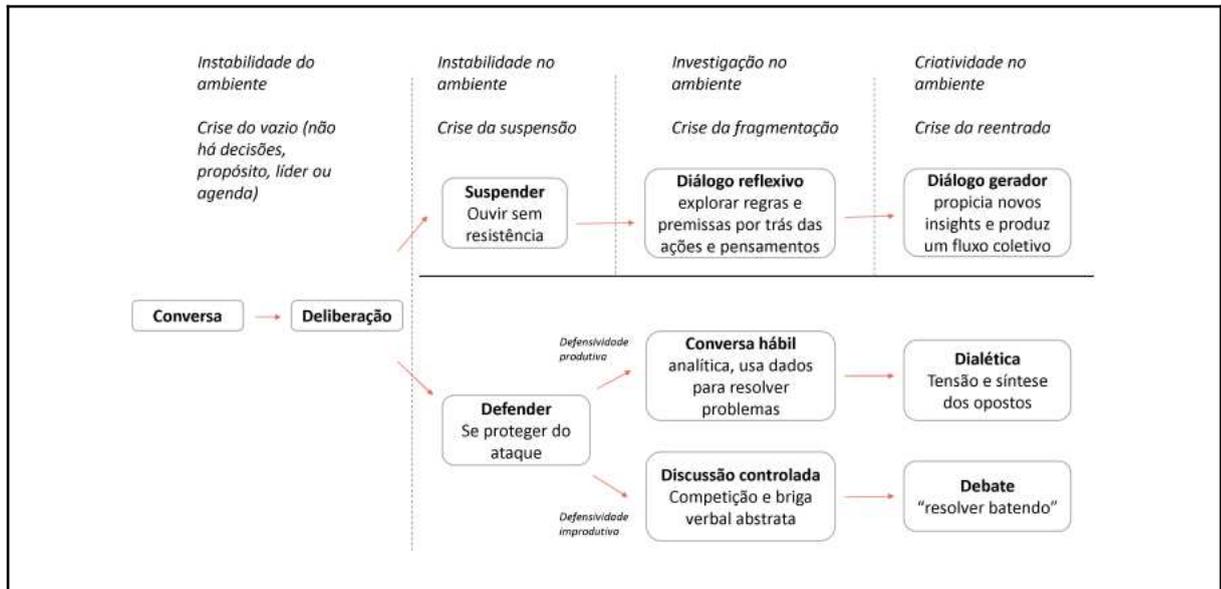


Figura 7. Estágios do diálogo. Fonte: Monteiro; Andrade (2020) adaptado de Monteiro; Sorrentino (2019) a partir de Isaacs (1999)

Quando alguém dirige a palavra a outrem, inicia-se uma conversa. Nesse momento inicial, no campo I - Instabilidade no ambiente: polidez no container - observa-se um clima de polidez, de civilidade, de boa convivência, em que prevalecem as normas herdadas sobre como se deve interagir em cada determinado espaço, onde as regras sociais são apenas seguidas. Há uma norma social vigente em que as regras que governam o todo prevalecem sobre o que cada indivíduo deseja. Uma das principais características desse primeiro campo é a falta de reflexão.

Nesse estágio, no momento em que se alcança o entendimento da necessidade de abandonar as expectativas iniciais sobre aquele encontro e da necessidade de se abster do aparente controle sobre aquela conversa para o diálogo emergir, surge a *crise do vazio*. A crise no diálogo é caracterizada como uma porta de entrada para um silêncio mais profundo, seguido pela capacidade de se ouvir com maior sensibilidade. Não é possível se impor um diálogo, mas a atmosfera buscada para o fomento dialógico visa à exposição de opiniões com a segurança que serão observadas sem julgamentos pelos atores da conversa. As crises de vazio enfatizam a necessidade de esvaziar-se de expectativas para que algo novo aconteça. Também evidenciam a busca pelo que ainda não aconteceu, aquilo que pode ser inesperado, diferente. Essa crise realça a possibilidade de se abrir espaço para o que é autêntico, genuíno.

Num segundo momento, é possível identificar que os atores da conversa começam a dizer o que pensam, caracterizando um cenário em que a polidez é superada pelo estranhamento e pela polarização. Nesse estágio do desenvolvimento da conversa, os atores fazem juízo de valor sobre o que é relevante ou não. Algumas partes da conversa podem

agradar e outras nem tanto. Há um contínuo processamento de informações e, sobre estas, delibera-se. A partir daí, decide-se suspender ou modificar o que se pensa, permanecendo abertos à opinião alheia, ou, ao invés, defende-se as próprias certezas, pressupondo que elas estão corretas.

Normalmente, essa não é uma escolha consciente. Geralmente reagimos ao enfoque que nos é estranho, defendendo firmemente nossos pontos de vista. Mas, se tal escolha for deliberadamente feita, duas veredas se descortinam ao nosso olhar.

A primeira delas encontra-se no campo II da conversa - Instabilidade no container: quebras no container - em que é visível a mudança do cenário em que as regras sociais de polidez predominam para um cenário em que as pessoas começam a dizer o que pensam. Nesse campo, embora tenha-se deliberado pela suspensão dos pressupostos de origem, o hábito dos atores da conversa de defenderem fortemente suas posições leva a um cenário de desorientação. Esse estágio exige a compreensão de que não se é o que se pensa, e o entendimento de que há espaço para outros posicionamentos, sem que isso ameace a estabilidade interior dos atores da conversa. Esse campo é caracterizado pelas pessoas tomando posições e batalhando umas contra as outras. Em contrapartida, esse campo pode proporcionar um espaço em que haja mudanças criativas capazes de revisar velhas memórias e arraigados pontos de vista. O desafio nesse estágio é mudar o significado dos traumas, tanto individuais, quanto coletivos, que emergem. Esse exercício de lidar com a necessidade de ressignificação de significados para os traumas e dores evoca as *crises de suspensão*. Essa crise exige que todo o grupo envolvido em uma conversa ouça genuinamente as diferenças, procure ir mais profundamente nas causas das dores para que seja possível passar para uma indagação e reflexão mais fluidas. A crise de suspensão também move os indivíduos para uma zona de reflexão que elas previamente não estavam dispostas a ocupar. A suspensão dos pontos de vista abre espaço não apenas para mais defesa, mas também para investigação.

O autor descreve que, infelizmente, muitos grupos nunca vão além desse limite, pois quando a conversa esquenta, as pessoas não conseguem se mover coletivamente para o espaço de reflexão. Muitas vezes o grupo volta ao campo I, da polidez, por ser a única outra alternativa conhecida. O apetite pela continuidade do diálogo é muitas vezes limitado, porque muitos grupos tiveram experiências que nunca passaram desse ponto e a memórias de experiências anteriores, em que a tentativa de diálogo não superou essa fase, é desagradável.

Se for possível superar esse estágio, a conversa segue em direção III campo - Investigação no campo: florescimento do diálogo reflexivo - onde os atores se dispõem a pensar coletivamente sobre as razões dos próprios pensamentos e ações. A ideia é tomar

consciência sobre as causas, sobre o que está subjacente ao nosso pensar e agir. A partir daí, os *insights* começam a emergir. A principal característica desse campo é o espírito de curiosidade, a busca pelo entendimento do porquê as pessoas agem e sentem de uma determinada forma. Nesse campo há um significado maior se revelando na conversa, algo que supera a dimensão individual. As regras individuais são postas em reflexão.

Nessa fase observa-se a percepção de que os atores são forçados a desacelerar e pensar. O diálogo reflexivo impõe que as pessoas notem seus pressupostos e estejam dispostos a explorá-los, a examinarem as regras que governam a forma como operam. Também nesse estágio os atores estão preparados para explorar a natureza das estruturas que guiam os comportamentos e ações. Outra característica crítica desse estágio é que as pessoas não se sentem obrigadas a exigir que os outros respondam ou concordem com sua perspectiva. Portanto, nesse estágio, a sensibilidade dos atores do grupo em torno da forma como a conversa afeta o grupo é aguçada.

A conscientização coletiva dos impactos na vida dos atores que o modo fragmentado de pensar ocasiona caracteriza a *crise da fragmentação*. É nessa fase que há a percepção sobre as forças limitantes que sustentam as existências de cada pessoa e, a partir desse momento de crise, é que se faz possível transformar as formas de relação, visto que se evidenciam as formas de pensar, agir e ser que impedem que se alcance a totalidade, a união. Na crise de fragmentação, observa-se em um grupo de pessoas o afrouxamento dos seus preconceitos o suficiente para que se possa ver um conjunto muito mais amplo de possibilidades. Nesse caso, a mudança iniciada pelos insights pessoais direciona-se para a dimensão coletiva, para o potencial de cura cultural.

Sendo possível superar essa crise, o diálogo reflexivo origina o diálogo gerador. Assim, a conversa desloca-se para o campo IV - Criatividade no campo - onde possibilidades novas e novos níveis de interação são criados. Ele é o campo mais raro de ser atingido e é onde há a consciência sobre a primazia da totalidade. Nesse campo emergem novas possibilidades e novas regras de interações, onde cada pessoa do grupo está incluída pessoalmente, mas também têm plena consciência dos elementos impessoais de sua participação. As pessoas envolvidas têm consciência do fluxo coletivo da conversa. Esse campo surge no momento em que as pessoas abrem mão de seus pontos de vista, passando a ver-se simplesmente atendendo ao fluxo da conversa, que envolve e eleva o grupo a um novo patamar de compreensão compartilhada a respeito do diálogo. Embora haja nesse estágio o compartilhamento de histórias pessoais, o diálogo não é sobre essas histórias pessoais, é

primordialmente sobre o significado mais profundo que provêm delas. Conforme Isaacs (1999, p. 285):

Este quarto espaço de conversa traz um nível de alinhamento e conexão entre as pessoas de tal forma que, como Bohm disse há alguns anos, as pessoas não estão mais em oposição primária, nem se pode dizer que estão interagindo; ao contrário, elas estão participando dessa pool de significado comum que é capaz de constante desenvolvimento e mudança. Quando alguém fala a partir dessa experiência, suas palavras têm um trovão por trás delas que é maior do que se estivessem simplesmente falando por conta própria ou por si mesmas.

Nesse cenário, os atores podem retornar às relações habituais, características dos campos I ou II, em que se destacam a polidez ou a polarização, respectivamente. Quando isso ocorre, emerge a *crise da reentrada*. Os atores, ao experienciar ambientes em que o diálogo gerador se impõe, ao retornar aos seus ciclos sociais em que o campo das conversas se caracterizam como polarizadas e intolerantes, podem assumir uma postura dialógica. Assim, eles podem contribuir para que a conversa se desloque para um lugar de maior sensibilidade em relação à história vivida e de maior atenção aos porquês de se pensar, agir e ser de uma determinada forma, evitando impor suas verdades ou visões de mundo e contribuindo para o caminho dialógico.

No campo I, se no momento da deliberação ao emergir a polarização, a conversa seguir pela segunda vereda, será tomado o caminho que leva à discussão. Isaacs refere-se à analogia, estabelecida por Bohm, entre a discussão e o jogo de ping-pong. Em ambos verificamos a existência de uma relação competitiva, do tipo ganha-perde.

Há duas modalidades básicas de discussão. Na primeira delas, chamada discussão hábil, embora mantenhamos nossas armas, permanecemos abertos à possibilidade de que estejamos parcial ou totalmente enganados. Na segunda, não admitimos o surgimento da possibilidade de estarmos errados, trata-se de uma discussão controlada e improdutiva. Nesse caso, não se trata de levantar pontos de vista diferentes, a ideia é superar os outros, simplesmente.

A discussão, decompondo questões, faz-nos buscar as partes já conhecidas dos problemas. O diálogo atua em sentido diverso, ele nos instiga a considerar o contexto em que o problema aparece, para que estejamos abertos a novas opções e ao pensamento subjacente às nossas próprias suposições.

A discussão ensaia levar-nos à escolha de uma entre as alternativas concorrentes. O diálogo vai buscar trazer as alternativas às claras, posicionando-as lado a lado, possibilitando uma visão geral de todas elas no contexto presente.

A discussão, entretanto, nem sempre é desprovida de mérito. Quando bem realizada, permite a vantagem de proporcionar a divisão das coisas em partes, a fim de que sejam entendidas com mais clareza. Numa discussão hábil, são investigadas as razões por trás da posição do outro, bem como os pensamentos que as sustentam. O avanço desse tipo de discussão pode levar ao antagonismo produtivo de dois pontos de vista, a chamada “dialética”. Ideias diferentes são colocadas umas contra as outras, para que, a partir daí, se abra espaço para a erupção de novas visões.

Tanto a discussão, quanto o diálogo, são necessários. Se, em alguns momentos, há de se pensar sozinho, ou utilizar a discussão, em outros é imprescindível buscar o diálogo, ou seja, pensarmos juntos (Isaacs, 1999).

O sentido da discussão verte para decisão. A discussão procura o fechamento, a conclusão, a resolução das dificuldades, através da exclusão de alternativas. Já o diálogo, diferentemente, cuida de criar novas possibilidades, visualizando diferentes opções dentro do contexto proposto. O diálogo reordena o nosso conhecimento, particularmente através do aproveitamento das suposições trazidas à baila por outrem (*Ibid.*).

A discussão, muitas vezes, alcança resultados significativos. Em muitas situações, sua utilização é útil. Todavia, tem seus próprios limites para muitos dos problemas que surgem, particularmente quando suposições diferenciadas, baseadas em pontos de vista razoáveis, são trazidas à consideração (*Ibid.*).

Através do diálogo, é possível estabelecer um ambiente propício à percepção do que é realmente importante para nós, individualmente ou uns com os outros. Essa compreensão nos permite acesso a uma inteligência mais sutil, mais refinada do que a que encontramos normalmente em nossas atividades cotidianas (*Ibid.*).

O diálogo é importante vetor para a manutenção do nosso equilíbrio, reconectando-nos e revigorando nosso campo emocional. Para isso, devemos aprender a considerar as opiniões diferentes das nossas. Através dele, devemos assumir a responsabilidade de, mais que reagir, pensar, alteando-nos a um estado mais pleno de consciência (*Ibid.*).

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

3.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Esta investigação teve como início a análise teórica dos conceitos de diálogo dos autores Martin Buber, Paulo Freire, David Bohm e William Isaacs, que partiram das obras “Eu e Tu” (Buber, 2001); “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2021); “Diálogo: comunicação e redes de convivência” (Bohm, 2005); e *The Art of Thinking Together*” (Isaacs, 1999).

A escolha desses referenciais se deu pela abrangência que a combinação deles oferece para a teoria do diálogo, desde o aspecto ontológico, passando pelo pedagógico, o epistemológico e o teórico/metodológico.

A decisão de abordar a teoria do diálogo a partir desses quatro autores também adveio por esta pesquisa ser vinculada ao Laboratório de Ação e Pesquisas em Educação Ambiental (LAPEAr), que possui histórico de acúmulo teórico de estudo do diálogo a partir desses escritores. Porém, senti a necessidade da verificação específica a fim de melhor compreender a nebulosa teórica sobre o diálogo para adequá-la ao contexto inerente à disciplina de educação ambiental e cidadania.

A escolha desses quatro livros foi determinada por serem obras basilares dos literatos no tema do diálogo, assunto sobre o qual escreveram diversas obras.

O campo empírico desta pesquisa foi realizado na disciplina Educação Ambiental e Cidadania (SER0012), do Departamento de Ecologia e Recursos Marinhos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), turma B, oferecida pelo Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade, semestralmente desde 2017, no Instituto de Biociências (IBIO). A disciplina possui carga horária de 45 horas e é oferecida às terças-feiras das 18 horas às 21 horas (ANEXO I). No semestre 2023.1, iniciou-se no dia 28/03/2023 e foi encerrada no dia 27/06/2023. Foram 13 encontros com a duração de 3 horas cada. Duas aulas foram suspensas por limitações institucionais impostas.

A minha escolha por pesquisar essa disciplina deveu-se ao fato de que ela contempla o pressuposto de oferecer um espaço seguro e estimulante para a emergência de diálogos significativos, a partir do encontro das diferentes posições epistemológicas dos participantes das aulas (Andrade; Figueiredo, 2019). A intenção foi investigar se, e como, o diálogo, de fato, emerge nas aulas. Também influenciou na minha escolha o fato de a produção textual ser parte do cotidiano da turma, o que torna a pesquisa menos invasiva. Os trabalhos produzidos pelos alunos também podem registrar os produtos de exercícios dialógicos de pensamento a

partir dos textos propostos e das conversas com o professor e com a equipe da disciplina, assim como podem expressar aprendizagem para além da memorização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive (Rosa; Sorrentino; Raymundo, 2022).

Assim, para que os alunos de todo o país tenham acesso a uma formação integral, o Ministério da Educação (MEC), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), definiu que as instituições de ensino devem incorporar em seus planos pedagógicos os temas transversais, como meio ambiente, ética, saúde, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura (Brasil, 2012).

Dessa forma, a inserção da Educação Ambiental no ensino superior, especificamente, na formação de educadores, que podem atuar como educadores ambientais imbuídos pelos temas transversais em suas práticas pedagógicas, está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entretanto, Figueiredo, Freire e Andrade (2020) descreveram que, diante do desmonte das Políticas Públicas de Educação Ambiental, estabeleceu-se um contexto em que a EA ficou sem lugar, ou seja, o “não-lugar” da EA. Os autores investigaram componentes curriculares específicos de educação ambiental nos cursos de graduação em uma universidade pública, a fim de discutir a presença da EA na formação profissional como um espaço de resistência.

Os autores ressaltaram que a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é um marco para o campo da Educação Ambiental, pois articulou o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e determinou que a Educação Ambiental integrasse todos os processos educativos (Brasil, 1999). Também destacaram que, na UNIRIO, há a resolução 4.244/2013 (UNIRIO, 2013), baseada nas Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental (Brasil, 2012), que institucionalizou a EA nos currículos e tornou a disciplina “Educação Ambiental e Cidadania” obrigatória nessa universidade a todos os cursos de licenciatura e optativa aos demais cursos (*Ibid.*). Para os autores, essa resolução pode ser entendida como um modo de se institucionalizar a Educação Ambiental na universidade e pode se configurar como uma resposta da universidade à PNEA. Essa disciplina proporciona práticas pedagógicas em que os estudantes estabelecem relações discursivas entre as suas

experiências de vida e os seus processos de formação como educadores ambientais (Andrade; Figueiredo, 2019).

A disciplina, parte de um contexto institucional tradicional, imposto pela educação formal, se caracterizando por: 1) ter ementa e conteúdo programático pré-definidos, e um período específico para ocorrer; 2) possuir um planejamento, em que não se exigem os meios (como os princípios, os fundamentos e as metodologias da disciplina), apenas os fins (os objetivos e os conteúdos); 3) ser oferecida em paralelo com diversas outras disciplinas durante o semestre, o que determina que a atenção destinada à matéria concorra com as demais; 4) prever presença e avaliação por uma nota, que implica se serão aprovados ou reprovados, o que pode gerar um ambiente de tensão; 5) determinar que a aprovação ou reprovação final dos alunos seja individual, em que se supervaloriza sobre os indivíduos a alocação da aprendizagem, os enfoques metodológicos e as cobranças, e onde as interações são, no geral, desmotivadas ou reprimidas; 6) ter a presença de um docente, como autoridade, e uma hierarquia institucional, que não vai se traduzir em uma hierarquia nos tratamentos em sala de aula; e 7) receber alunos que, em geral, esperam o bancarismo, por carregar suas experiências de disciplinas pregressas. Essa configuração disciplinar imposta direciona, portanto, a formação de um contexto que favorece o distanciamento dos estudantes entre si e entre eles e o docente. Além disso, nem sempre os estudantes querem cursar a disciplina, obrigatória para os alunos de licenciatura, embora facultativa aos demais cursos.

Andrade e Figueiredo (2019) apresentam os pressupostos teóricos e metodológicos da disciplina e descrevem que o objetivo geral, estabelecido no programa da disciplina pelo docente, é habilitar os egressos ao exercício da EA formal e não formal. Os objetivos específicos são compreender as origens da problemática ambiental; compreender a complexidade da questão ambiental; compreender a complexidade do campo da Educação Ambiental; identificar características da Educação Ambiental crítica e construir práticas pedagógicas de Educação Ambiental .

Andrade e Figueiredo (2019) destacam que o processo pedagógico da disciplina é constituído por metodologias participativas, leituras de textos e exibição de filmes. Os conteúdos abordados são relativos aos fundamentos das relações sociedade-natureza e educador-educando, à formação do pensamento moderno, colonialidade, à crise ambiental e ao modo de desenvolvimento, à história e princípios da EA e ao pensamento complexo.

A metodologia adotada na disciplina é a de sala de aula invertida (Andrade; Figueiredo, 2019), em que os estudantes leem os textos sobre os temas da bibliografia da disciplina previamente às discussões em sala de aula, conforme plano de aula da disciplina

(ANEXO II). Para cada encontro, são propostos aos estudantes trabalhos teóricos a partir da leitura da bibliografia ou do filme recomendados. Eles devem responder, em forma de textos narrativos, à pergunta “Que reflexões essa leitura/esse filme te suscitou? Sistematize-as na forma de uma redação”. Ao final do curso, os discentes elaboram um trabalho final, em que escrevem um texto sobre a pergunta: “o que aprendi com a disciplina?”. Na última aula, os discentes compartilham suas reflexões sobre essa pergunta em uma roda de conversa.

O recorte de investigação empírica da pesquisa foi delimitado a uma disciplina no ensino superior, por ser suficiente para se estudar as questões propostas e pelo entendimento de que as universidades são espaços privilegiados para formação crítica, científica e cidadã. Também, foi delimitado ao ensino formal, pelo desafio de se aplicar práticas pedagógicas dialógicas diante da exigência de cumprimento das ementas das disciplinas, e ao ensino público, por entender que a educação pública deve buscar adotar práticas pedagógicas dialógicas e solidárias para formar sujeitos críticos e politicamente conscientes, que tenham o papel de fomentar a democracia.

Quanto ao espaço, onde a disciplina foi realizada, nos três primeiros dias de aula, foi na sala 502 do prédio do IBIO. A sala conta com retroprojetor, ar condicionado, cadeiras individuais, uma mesa grande, uma média e outra pequena. As cadeiras eram móveis, possíveis de serem colocadas em diversas disposições, como em círculos. A disponibilidade de mesas permitiu que dispuséssemos, no meio do círculo, uma mesa para o lanche coletivo proposto. A partir da quarta aula, a turma foi deslocada para a sala 204, bem maior que a sala anterior. A sala, embora tenha uma tela de projeção, não possui retroprojetor, que foi levado pela equipe da disciplina.

Na primeira aula desse período, conforme já havia combinado com o docente, após os alunos se apresentarem, eu me apresentei como aluna do mestrado e pesquisadora da disciplina, fiz uma breve exposição, com slides, da minha pesquisa aos alunos, seguida dos esclarecimentos sobre no que, de fato, consistiria a participação deles. Na segunda aula, para os ausentes na primeira, fiz novamente a exposição, mas, nessa oportunidade, apenas de forma oral. Na terceira aula, para os novos alunos, convidei-os para uma conversa no final da aula sobre a pesquisa. Na primeira aula em que os alunos frequentaram a disciplina, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - APÊNDICE 1), que foi devolvido para mim, assinado ou não, ao longo desse período.

Todas as aulas iniciaram com o clipe de uma música selecionada, que abordava um tema relacionado com a aula, para ambientar os discentes, sensibilizá-los às temáticas e dialogar com a bibliografia proposta.

3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O primeiro e o segundo objetivos específicos deste trabalho se relacionam com a pesquisa teórica. O terceiro objetivo específico se relaciona com a pesquisa empírica.

O primeiro objetivo específico deste estudo é compreender as amplitudes dos conceitos de diálogo nas obras “Eu e Tu”, de Martin Buber; “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire; “Diálogo: comunicação e redes de convivência”, de David Bohm e *The Art of Thinking Together*, de William Isaacs. Para alcançar esse primeiro objetivo, o caminho metodológico é a análise teórica comparativa dos conceitos de diálogo dos quatro autores.

O segundo objetivo específico deste estudo é identificar as contribuições das abordagens dos conceitos de diálogo das obras supracitadas para o contexto específico de uma disciplina de educação ambiental no ensino superior, conforme anteriormente descrito na seção anterior. Para alcançar esse objetivo, o caminho metodológico é uma combinação entre a análise das contribuições teóricas sobre as teorias do diálogo das obras dos autores estudados e o contexto específico dessa disciplina de educação ambiental no ensino superior.

O terceiro objetivo específico deste estudo é levantar indícios de diálogo nas práticas pedagógicas propostas nessa disciplina. Para alcançá-lo, o caminho metodológico é realizar a observação participante do fluxo de conversas das aulas, conforme será detalhado na seção 3.6.1; e a análise textual do *corpus* de análise, composto pelo caderno de campo e material pedagógico produzido pelos discentes ao longo dessa disciplina, conforme será detalhado na seção 3.6.2.

3.3 PRINCÍPIOS E ESCOLHAS ÉTICAS DA PESQUISA EMPÍRICA

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 18 (dezoito) estudantes dos cursos de Bacharelado em Ciências Ambientais e Licenciatura em Matemática, com idades superiores a 18 anos, dos sexos masculino e feminino, que se matricularam na disciplina no período letivo de 2023.1. e que concordaram em participar da pesquisa.

Foram respeitadas todas as medidas que garantem a liberdade de participação, a integridade dos participantes da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-los, assegurando, especialmente, a privacidade, o sigilo e a confidencialidade. Como garantia, todos os protocolos inerentes à inserção da pesquisa no Comitê de Ética foram submetidos à análise e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO.

O Diretor do Instituto de Biociência (IBIO) do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) autorizou a realização da pesquisa, através do Termo de Anuência assinado em 27/10/2022 (APÊNDICE 2), e vinculou a validade do supracitado termo ao parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO pelo parecer consubstanciado do CEP (CAAE 64960622.3.0000.5285), em 17/12/2022 (ANEXO III).

Esses procedimentos demonstram o compromisso ético da pesquisa. Ainda assim, descrevo demais cuidados adotados, que complementaram os exigidos pelo Sistema CEP/CONEP (Fare; Machado; Carvalho, 2014).

Esta pesquisa, desde a sua origem, foi pensada e construída em conjunto com o Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade, meu orientador e professor da disciplina. Ele me autorizou e, assim, eu acompanhei a disciplina nos períodos de 2022.1 e 2022.2, com o intuito de me aproximar das metodologias adotadas e da compreensão da estrutura e processos da disciplina. O acompanhamento da disciplina nesses semestres, antes da realização da observação participante no período 2023.1, foi essencial no amadurecimento da minha postura na prática como pesquisadora. Ao longo do ano de 2022, em inúmeras conversas com o docente, alinhamos como deveria ser a minha postura como pesquisadora no ano seguinte, quando o campo da pesquisa foi realizado. Durante esse ano de experiência juntos na disciplina, também cuidamos para que a prática docente dele não fosse atravessada de forma desrespeitosa por demandas da minha pesquisa, assim como cuidamos para evitar que a existência da pesquisa prejudicasse as aulas e a aprendizagem dos estudantes. O professor estava ciente que a intenção da pesquisa não foi avaliar a prática docente dele.

No semestre 2023.1., a pesquisa foi apresentada para a turma no primeiro dia de aula, em 28/03/2023. Enfatizei os cuidados que estavam sendo tomados em relação à identidade dos estudantes, pois eles poderiam ter se sentido ameaçados ou constrangidos pela investigação. Entreguei aos discentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), expliquei o significado desse procedimento no contexto acadêmico, e destinei tempo para que eles o lessem e fizessem perguntas. Ao recolhê-los, evitei verificar se assinaram ou não.

Durante a observação participante, procurei ser o mais discreta possível, evitando expor os estudantes à sensação de serem observados de modo invasivo. Também procurei me comportar e interagir com todos naturalmente, para que se acostumassem com a minha presença, tentando não gerar neles nenhum tipo de pressão. Essas escolhas provieram da intenção de interferir o menos possível na dinâmica das aulas e no comportamento dos

discentes. Tentei amenizar a minha interferência no cenário empírico enquanto pesquisadora, procurando evitar a sensação dos alunos de estarem sendo avaliados por mim ou de que eu estava demandando “bons resultados”, “boas respostas” e “bons comportamentos”.

A pesquisa encerrou as intervenções no final do semestre letivo 2023.1, quando foi finalizado o período de curso da disciplina.

É garantia do pesquisador que os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa e para a instituição onde os dados foram obtidos, sempre preservando a incolumidade e anonimato dos participantes. Tais garantias são devidamente expressas nos termos enviados ao Comitê de Ética para posterior submissão aos participantes da pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para todos os participantes e serão divulgados em artigos científicos e na dissertação de mestrado, que ficará disponível no Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental (LAPEAr), localizado no Instituto de Biociências (IBIO), na UNIRIO, sala 415.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DA PESQUISA

A metodologia de análise desta pesquisa se caracteriza como de base qualitativa. O fundamento da abordagem qualitativa é a investigação e a compreensão dos significados dos sujeitos às suas ações, priorizando-se o processo e não apenas o resultado (André, 1995). O uso de dados qualitativos engloba na análise não só os aspectos objetivos, mas também os subjetivos. Também considera não só os atores sociais, mas inclui os valores do pesquisador e respeita tanto os fatos observados, quanto os seus significados (Gomes, 1994).

O campo empírico deste estudo se inspira nos aportes teóricos da pesquisa biográfica, visto que estudar a experiência dos estudantes na disciplina é uma atividade biográfica. Delory-Momberger (2016. p. 136) descreve que “o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social”. Assim a autora pontua que:

Estamos constantemente relatando a nós mesmos as situações nas quais estamos envolvidos e fazemos dessas situações nossa experiência; cada momento, cada espaço em que vivemos, nós os transformamos no momento e no lugar de uma história singular que é a nossa história: na realidade, estamos constantemente nos biografando, isto é, inscrevendo nossa experiência nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos,

nossos comportamentos, nossas ações de acordo com uma lógica de configuração narrativa (Delory-Momberger, 2016. p. 139).

3.5 TÉCNICAS METODOLÓGICAS DE GERAÇÃO DE DADOS

A pesquisadora utilizou a técnica metodológica de observação participante nas aulas da disciplina de Educação Ambiental e Cidadania ao longo desse semestre de 2023.1., tendo registrado as suas observações em caderno de campo.

Os discentes também produziram, durante o semestre, textos narrativos relacionados à bibliografia da disciplina e, ao final do período, produziram o trabalho narrativo final, contando o que aprenderam com a disciplina.

O caderno de campo gerado na observação participante foi fundamental para a análise dos dados, por possibilitar conhecer uma parte do contexto de produção dos textos narrativos que compôs o *corpus* de análise deste estudo, ainda que a pesquisadora esteja consciente das suas limitações para analisar o contexto prévio, relacionado aos aspectos do mundo da vida e subjetividade dos estudantes.

3.5.1 Observação participante

A observação participante foi adotada com o propósito de observar o fluxo de significados compartilhados nas conversas durante as aulas. A metodologia de sala de aula invertida, adotada nas aulas da disciplina, exigiu leitura prévia do referencial teórico. Também foi pedido previamente aos discentes que entregassem uma produção textual descrevendo o que, e como, esses textos os afetaram. Assim, ao chegarem às aulas, eles já haviam lido e escrito sobre o tema daquele encontro. A observação participante pretendeu identificar o que emergiu a partir do encontro dos alunos com o conteúdo, que fugiu à produção textual, assim como o que emergiu do encontro entre os discentes e o professor, a monitora e a pesquisadora. Portanto, pretendeu-se com essa técnica captar o que emergiu do compartilhamento das intersubjetividades. Mónico *et al* (2017) descreveram que essa é uma abordagem utilizada quando o investigador está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural (e não simplesmente na recolha de respostas individuais às questões) e que, enquanto método de investigação qualitativa, a observação participante possibilita obter uma perspectiva holística e natural das matérias a serem estudadas.

Neto (1994) pontuou que a observação participante se realiza através do contato direto entre o observador e o fenômeno estudado. Para o autor, o observador é considerado tanto parte do contexto, quanto é suscetível a interferir no contexto, assim como também pode ser influenciado por ele.

Mónico *et al* (2017) descreveu que é desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. Para esse trabalho, a pesquisadora exercitou a técnica em dois períodos, 2022.1. e 2022.2., com intuito de assegurar fidedignidade às observações. Os autores asseguram que essa técnica leva os observadores a partilhar papéis e hábitos do grupo observado e, assim, estão em condições favoráveis a observar situações, fatos e comportamentos que dificilmente ocorreriam ou que seriam reprimidos ou adulterados na presença de estranhos (*Ibid.*).

Os autores (*Ibid.*) descreveram ainda seis características que distinguem o observador participante de um mero observador: a) Duplo propósito - além de empenhar-se em atividades apropriadas para a situação, o observador participante também observa as atividades (vê e registra tudo aquilo que acontece), pessoas (descrever todos os atores presentes) e aspectos físicos da situação (toma nota de todos os aspectos do meio); b) Atenção explícita - o observador participante procura explicitar tudo aquilo que habitualmente o “homem comum” rejeita ou não presta atenção; c) Lente de ângulo aberto - O observador participante procura desenvolver um alto senso de consciência, bem como uma aproximação à via social com uma “lente aberta”, tendo um espectro mais alargado de informações; d) A experiência de *insider* e *outsider* - ou seja, o observador participante experimenta ser espectador e ator de uma determinada situação; e) Introspecção - o observador participante deve fazer introspecção sobre os seus atos; e f) Anotações - o observador participante recolhe, ao mesmo tempo, dados objetivos e sentimentos subjetivos.

Portanto, a observação participante no fenômeno pesquisado possibilitou uma maior aproximação e compreensão do contexto em que os textos narrativos foram sendo produzidos e uma percepção complementar de situações que, embora relatadas durante as aulas, não afloraram na análise de conteúdo dos textos narrativos.

3.6 CORPUS DE ANÁLISE

O *corpus* de análise foi composto pelo caderno de campo e por dois tipos de trabalhos realizados pelos estudantes: os trabalhos para as aulas, elaborados a partir do referencial teórico proposto pelo professor ao longo da disciplina (TA) e o trabalho final (TF). Os trabalhos para as aulas consistiram em ler textos, assistir filmes e, após, responder questões objetivas sobre esses conteúdos. Esse processo pretendeu estimular os discentes a elaborarem relações entre os temas abordados nos conteúdos propostos e o contexto atual. Essas questões foram avaliadas pelo docente e receberam nota.

Na maioria dos TA, após as questões objetivas, houve a pergunta “O que o(s) texto(s)/filme te suscitou(aram)? Sistematize em uma redação”. Segundo a orientação do professor em sala de aula, a inclusão dessa pergunta nos trabalhos visou incentivar que os estudantes dialogassem com o texto, elaborassem pensamentos e suas próprias interpretações a partir do material estudado. Desse modo, nos TA, somente as questões objetivas relacionadas aos textos e aos filmes propostos para estudo foram avaliadas e receberam nota no processo de avaliação da disciplina. A pergunta sobre o que o material suscita não recebeu nota e teve um propósito de possibilitar o exercício de livre expressão e autoria. Esse espaço de livre expressão para que os estudantes escrevessem sobre o que os materiais propostos (bibliografia) suscitaram neles(as) foi potente para a emergência das subjetividades dos sujeitos, pois escreveram em primeira pessoa sobre o que a leitura conversou com suas memórias, histórias, aportes teóricos e reflexões. Devido a isso, nos TA analisei, prioritariamente, os textos produzidos para responder essa pergunta (“O que o(s) texto(s)/filme te suscitou(aram)?”) e, complementarmente, os textos das perguntas objetivas.

Nos TA, os estudantes produziram seis trabalhos escritos, que contaram como avaliação, sobre os temas: 1) A educação bancária; 2) A formação do pensamento moderno; 3) Colonialidade e Modernidade; 4) Século XX, era do desenvolvimento e a crise ambiental como crise civilizatória; 5) A emergência da EA; e 6) Pensamento complexo.

Os estudantes tiveram, em média, uma semana para elaborar esses trabalhos (TA), que funcionaram como uma preparação teórica para a aula seguinte, visto que o trabalho foi feito antes da discussão do seu conteúdo na sala de aula com os colegas da turma e o com o professor, as monitoras e comigo. Na penúltima aula, os TA individuais, após a análise do professor, das monitoras e minha, foram devolvidos aos estudantes (como um portfólio) para que pudessem ler outra vez suas produções textuais, refletir sobre o que aprenderam na disciplina e escrever o trabalho final. A análise desses TA possibilitou o contato com o

processo de ensino-aprendizagem como um todo e foi parte do processo de formação e de avaliação dos discentes. A nota final na disciplina foi composta pela média das notas desses TA, junto com uma auto-avaliação dos discentes.

Além dos trabalhos de aula, também compuseram o *corpus* textual de análise os trabalhos finais (TF), os textos elaborados como uma tarefa ‘de casa’, ao final da disciplina. A proposta desse trabalho foi que os estudantes lessem os trabalhos que haviam sido produzidos por eles ao longo do semestre e escrevessem um texto em primeira pessoa a partir das seguintes questões: (a) O que você aprendeu com a disciplina?, (b) Como foi a sua experiência na disciplina? Além disso, o professor indicou que eles poderiam fazer um texto único respondendo às duas questões, mas que deveriam ter cuidado para não que não se esquecessem de responder às duas perguntas. O docente também incentivou os estudantes a descreverem suas opiniões, percepções e sentimentos, pois seria muito importante para ele, para mim e para as monitoras saberem como a experiência na disciplina em si propiciaria aprendizagem. Eles tiveram sete dias para elaborar o texto, que não fez parte da avaliação quantitativa da disciplina. No último dia de aula, foram convidados a expor os seus pensamentos sobre a disciplina em uma roda de conversa que se instalou sobre o tema.

A característica da disciplina de ter trabalhos regulares e um final, nos quais foi demandado dos estudantes que respondessem a pelo menos uma questão na primeira pessoa, trouxe para a pesquisa a sua inspiração nos aportes biográficos.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CONCEITOS DE DIÁLOGO

Esta seção responde ao objetivo específico 1, que é compreender as amplitudes dos conceitos de diálogo nas obras “Eu e Tu”, de Martin Buber; “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire; “Diálogo: comunicação e redes de convivência”, de David Bohm e *The Art of Thinking Together*”, de William Isaacs.

Anderson, Baxter e Cissma (2004) ressaltaram que o aspecto comum sobre os conceitos de diálogo é sua compreensão como uma condição emergente. Essa condição, em Buber, é uma ocorrência extremamente específica e restrita no tempo e no espaço, é o momento de emergência de reciprocidade (Andrade, 2013). Para Buber (2001), relação é reciprocidade. Ele destaca (*Ibid.*, p. 60): “nós vivemos no fluxo torrencial da reciprocidade universal, irremediavelmente encerrados nela”.

Conforme descrito na seção 2.1, segundo Buber, as duas atitudes que o homem pode ter perante o mundo são a relação ontológica *eu-tu* e a experiência objetificante *eu-isso*. A emergência da reciprocidade é identificada quando é proferida a palavra *eu-tu*. Nesse momento, “a contemplação autêntica é breve” (Buber, 2001 p. 61) e, segundo Andrade (2013), espontânea e imprevisível em sua emergência, e alternante e confusa com a objetificante. A relação *eu-tu*, para Buber, é o esteio para a vida dialógica, que pode ocorrer nas três esferas da relação com os seres da natureza, com os homens ou com a essência de seres espirituais. Monteiro e Sorrentino (2019) descreveram que Buber enuncia a existência dialógica, vinculada à relação *eu-tu*, em que a postura que se faz presente é a da tomada de conhecimento íntimo do outro, experienciando a *totalidade* do outro, que descrevi na seção 2.1. como “encontro de almas”.

Nesse sentido *stricto*, o conceito de diálogo de Buber se diferencia das concepções de Freire, Bohm e Isaacs. Entretanto, no sentido *lato*, de que a experiência existencial é dialógica (pois se alterna entre as relações duais *eu-tu* e *eu-isso*), viver é estar em relação, ou seja, como descrito por Buber (2021, p. 61) “no começo, é a relação”. Este sentido do conceito de diálogo buberiano, em que a existência é a própria relação, coloca os autores em um ponto de partida ontológico comum. Esse pensamento ontológico comum também é proposto, especificamente, conforme será abordado adiante nesta seção, no viés existencial do conceito de Freire, na ordem implicada, que nos une e nos aproxima da totalidade, proposta por Bohm e incorporada e desenvolvida nos aspectos mais filosóficos em Isaacs.

Outro entendimento, que é transversal a todos os autores estudados, do que seria um caminho dialógico, inicialmente ressaltado por Buber, é o lugar do outro como sendo indispensável para a nossa realização existencial.

Andrade (2013, p. 200) descreveu que

a filosofia buberiana compreende que a relação eu-tu reconhece a exclusividade, que enxerga a pessoa por trás dos papéis sociais que representa e que só se dá na reciprocidade (quando todos os envolvidos são capazes disso) e no tempo (a rigor, no instante) presente. A dialogicidade seria, assim, o encontro humanizador, em oposição aos encontros objetificantes que ocorrem cotidianamente, perpassados por interesses e obstáculos.

Ainda no aspecto do diálogo buberiano, que atravessa os demais autores, está a crítica ao pensamento cartesiano “penso, logo existo”, pois se “no princípio é a relação” (Zuben, 2001, p.22)”, a realidade/*totalidade* não pode ser fragmentada, apenas olhada em diferentes níveis de abstração pelo pensamento. Para Descartes, o princípio recai sobre o indivíduo, não sobre a relação, pois o sujeito oculto de “penso, logo existo”, é o “eu”, a racionalidade proferida pelo indivíduo.

Conforme seção 2.2, Freire (2021) descreveu que, tendo em vista que o homem se torna homem através de sua consciência, o diálogo, sendo o movimento constitutivo da consciência, é o movimento constitutivo da própria existência humana (o homem só é através do diálogo). O diálogo freiriano, assim como o diálogo buberiano, no sentido *lato*, é a própria condição de existência.

O primeiro viés do conceito de diálogo freireano, o existencial, define que nos tornamos humanos na constituição das nossas consciências. Como a capacidade de subjetivação é um componente existencial inerente ao homem, esse viés sugere que o ser humano é, necessariamente, dialógico. Ainda que em níveis de severa opressão e alienação em relação a essa opressão, nas mais precárias condições de sobrevivência, nas mais restritas imposições de silenciamento, nas condições mais distantes possíveis de se reconhecerem como sujeitos históricos, os humanos, ainda assim, diferenciam-se dos animais, pois possuem a faculdade da conscientização. Embora haja níveis de conscientização de suas realidades existenciais, são homens dialógicos pela capacidade cognitiva de subjetivar e criticizar as suas realidades.

No entendimento sobre a racionalidade como característica distintiva do homem, há diferença entre o pensamento de Buber (2001) e de Freire (2021). Em Freire, o homem se distingue dos animais pela sua capacidade de subjetivação, enquanto que em Buber, relatado

por Zuben (2001, p. 34) “a ênfase sobre a totalidade acarreta, como corolário, a rejeição da afirmação da racionalidade da razão como característica distintiva do homem”.

Além do viés existencial do conceito de diálogo, Freire ainda acrescenta um viés político-pedagógico ao conceito ao descrever que “diálogo é o encontro dos homens no mundo para transformá-lo” (Freire, 2021, p. 74). Esse segundo viés do conceito de diálogo de Freire diferencia o ser homem dialógico (viés existencial, faculdade inerente) do processo dialógico de humanização, relacionado ao nível de consciência da sua realidade existencial. Freire (2021, p. 184), ao citar que “o diálogo, como encontro dos homens para “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”, associa este viés do diálogo ao pensamento dialógico, à conversa dialógica, à ação dialógica, à aprendizagem dialógica, crítica (Monteiro, 2022).

Assim, no viés político-pedagógico, o conceito de diálogo de Freire está associado ao processo de humanização, o que admite uma conversa dialógica (*Ibid.*). Essa possibilidade permite pensar que, da mesma forma que pode o homem experienciar encontros dialógicos, que humanizem, que conversem com a vida, que proporcionem uma real transformação do mundo, pode haver também conversas antidialógicas, que desumanizem, explorem, conversem com a morte.

Portanto, o conceito de diálogo de Freire se aproxima do conceito *lato* de diálogo de Buber no que denominei viés existencial. Entretanto, no que chamei de viés político-pedagógico, o entendimento de Freire se estende também ao diálogo como possibilidade de ação político-pedagógica.

Embora não tenha incluído Buber nas referências bibliográficas do livro *Pedagogia do Oprimido*, acredito que Freire faça referência à relação *eu-tu* do autor, quando conceitua o diálogo como “o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronúncia-lo, não se esgotando, portanto, na relação *eu-tu*” (Freire, 2021, p. 109, grifo nosso). Freire, ao definir o diálogo além de uma exigência existencial, sendo também “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2021, p. 109), vai além de Buber, pois sai da dimensão ontológica e atinge a dimensão política ⇔ pedagógica, trazendo responsabilidade de ação social aos homens, pois, para o atingimento da dialogicidade, exige-se o trabalho, a operacionalização e a ação. Dessa forma, Freire (2021, p. 107) descreveu que “não há palavra verdadeira que não seja práxis” e enfatizou que “a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.

Freire (2021) enuncia que a palavra que seja reflexão sem ação é inautêntica, alienada e alienante, palavra oca, pois a denúncia não se efetiva sem o compromisso da transformação,

sem a ação. Do outro lado, a palavra que seja apenas ação, sem reflexão, se converte em ativismo. Ambos os casos negam a práxis verdadeira e impossibilitam o diálogo.

Monteiro e Sorrentino afirmam (2019, p.14) que, para Freire, “a existência dialógica se caracteriza pela ausência de opressão de um Ser pelo outro, no qual haja liberdade para que cada indivíduo possa se perceber num constante processo de vir a ser, no qual está sendo e, portanto, se constituindo enquanto ser humano”. Esse entendimento aproxima o conceito de existência dialógica em Freire, de Monteiro e Sorrentino (2019), do que denominei de viés político-pedagógico do conceito de diálogo de Freire.

Monteiro e Sorrentino (2019) complementam que a existência dialógica em Bohm e em Isaacs é a vida vinculada ao rompimento com a lógica mecanicista e fragmentadora, adotando a ordem implicada.

A inovação do conceito de diálogo de Bohm em relação aos entendimentos de Buber e de Freire é evidenciar a dimensão epistemológica do que Monteiro e Sorrentino (2019) conceituam como existência dialógica, conforme abordado nos parágrafos anteriores. Buber (2001) afirmou a ideia de que a *totalidade* precede ontologicamente a separação. Bohm completa essa ideia a partir dos conceitos de ordem explicada e implicada, já abordados na seção 2.4.2. deste trabalho.

Bohm evidencia que a *totalidade*, a ordem implicada, é percebida através de uma lente cultural. Essa lente possui fórmulas/operações culturais, logo epistemológicas, que se assemelham a um sistema operacional de um computador. Olhamos através dessa lente e, assim, dispomos a *totalidade*/ordem implicada de uma certa maneira. Essas operações moldam a forma como percebemos o mundo, moldam o nosso pensamento. Logo, a epistemologia é a operação culturalmente concebida e a ontologia, o como acessamos a realidade a partir do que essa operação faz, é a realidade acessada através dessa lente epistemológica. Embora a totalidade preceda à separação (Buber, 2001), a epistemologia cria ontologias (Woleski, 2004). Bohm relaciona a dimensão epistemológica do conceito de diálogo à forma como nos relacionamos com o cosmos. Se não há consciência da existência dessas lentes, acredita-se que a totalidade é a própria visão epistemológica limitada da realidade.

A totalidade (Buber, 2001), a complexidade do real (Morin, 2015), a ordem implicada (Bohm, 2005) se nos revelam na existência dialógica. Mas, pela nossa incompletude (Freire, 2021), é plenamente inatingível por uma ação nossa. Morin (2015, p. 69) descreve que “a consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total”. Assim, para o autor, complexidade não é

completude, a realidade é inatingível. Entretanto, podemos nos aproximar dela a partir do compartilhamento de subjetividades. Há uma totalidade, um fluxo de significados implicado, que nos une (Bohm, 2005). Influenciamos e somos influenciados por esse hiperdiálogo (Marková, 2017). Assim, o diálogo, o compartilhamento de subjetividades é um caminho para acessar, ou se aproximar, dessa *totalidade*.

A existência dialógica traz, no corpo que nós somos, a sensação de alívio, de paz, de equilíbrio e de plenitude. Monteiro e Sorrentino (2019, p.14) descreveram que há uma dimensão metodológica que atravessa Freire, Bohm e Isaacs, em que “os caminhos metodológicos apresentados pelos autores se caracterizam por um exercício individual e coletivo que só se concretiza por meio da relação entre as pessoas, mediatizada pelo desvelamento da cultura a partir de uma compreensão da *totalidade* em que vivem”.

O conceito de diálogo de Bohm é marcado pela sua contribuição na dimensão epistemológica, mas, também, apresenta o início de uma dimensão teórico/metodológica, conforme descrito na seção 2.3 deste trabalho, em que o autor propõe encontro de diálogos. Isaacs (1999) aprofunda esta dimensão prática propondo a sua teoria operacional do diálogo.

O caminho dialógico sugerido por Bohm e por Isaacs se estabelece através da constituição e da dinâmica dos grupos de diálogo para exercícios de suspensão de pressupostos.

Concluindo, os conceitos de diálogo nas obras estudadas de Buber (2001), Freire (2021), Bohm (2005) e Isaacs (1999) assumem significados distintos, embora haja entendimentos comuns entre alguns aspectos. A ampliação da compreensão acerca das convergências e divergências entre as dimensões dos conceitos de diálogo é relevante para a busca da dialogicidade em diversos campos empíricos. Entendo que as ideias contidas nessas obras acerca dos conceitos de diálogo, complementadas pelo pensamento de alguns autores como Morin (2015), Marková (2017), Monteiro e Sorrentino (2019), e Andrade (2013), posicionam os conceitos de diálogo dos autores citados no início do parágrafo em uma base de compreensão ontológica comum.

Esse pensamento ontológico comum é proposto, especificamente, no conceito *lato* de diálogo de Buber, em que a existência é dialógica e se constitui na relação dual *eu-tu* e *eu-isso*. Entretanto, a dimensão *stricto* do conceito de diálogo de Buber é bastante específica. A relação *eu-tu*, tal qual proposta por Buber, não parece conversar exatamente com os conceitos de diálogo dos demais autores.

Freire, no “viés político-pedagógico, vai além da dimensão ontológica e atinge a dimensão político ↔ pedagógica, trazendo a possibilidade e a responsabilidade da ação social

aos homens. Assim, o autor propõe caminhos, como o dos círculos de cultura, para aproximação da existência dialógica, de caminhos dialógicos que direcionem os homens aos seus *ser mais*.

David Bohm complementa destacando a dimensão epistemológica e, principalmente, propondo a ordem implicada, que nos une e nos aproxima da *totalidade*. O diálogo bohmiano, a partir das diferenças epistemológicas, possui o potencial de acessar ou de aproximar do caminho dialógico, do *continuum* (Andrade, 2013), do fluxo de significados comuns, e propõe o início de uma metodologia para prática do caminho dialógico.

William Isaacs contribui, essencialmente, na aproximação para o caminho dialógico ou para o acesso à *totalidade*, na dimensão teórico/metodológica do conceito de diálogo, desenvolvendo a sua teoria operacional do diálogo, anteriormente sistematizada nesse trabalho, na seção 2.4.2.

A teoria do diálogo de William Isaacs estabeleceu uma ponte bastante adequada entre os aspectos filosóficos mais ‘puros’ do diálogo e as questões específicas e práticas das dinâmicas de grupo (Monteiro; Andrade, 2020). Os autores afirmaram que, sobre os aspectos filosóficos do diálogo, Isaacs se remeteu à ontologia, evidenciada por Martin Buber, e à sistematização mais epistêmica, relativa aos processos do pensamento, evidenciada por Bohm.

Isaacs, assim como Freire e Bohm, inclui em suas compreensões um cerne filosófico buberiano, e também questões presentes em uma dimensão maior, que extrapola a compreensão de Buber do diálogo. Andrade (2013) descreveu que é nessa compreensão mais ampla que se colocam as possibilidades de facilitação do diálogo ou de possibilidade de fomentá-lo. Ainda que não seja possível operacionalizar a relação *eu-tu*, Isaacs teorizou e operacionalizou a possibilidade de criar condições propícias à emergência dialógica, que “por ora (e inesperadamente) poderiam até atingir o cerne buberiano, mas que não necessariamente tivesse que fazê-lo para que uma determinada condição ou momento fosse considerado dialógico” (Andrade, 2013, p. 201). Assim, Freire, Bohm e Isaacs indicam que há, portanto, uma dimensão operacionalizável do diálogo. Isso significa que o diálogo pode ser aprendido e ensinado.

Tendo em vista que a realidade/*totalidade* não pode ser fragmentada, a figura abaixo, para a análise comparativa dos conceitos de diálogo, procura representar a mesma realidade concebida a partir de quatro diferentes dimensões: ontológica, pedagógica, epistemológica e teórico/metodológica.

Na figura, as cores representam as dimensões da realidade. A cor amarela representa a dimensão ontológica; a rosa, a pedagógica; a azul a epistemológica; e a verde, a teórico/metodológica.



Figura 8. Realidade concebida em diferentes níveis de abstração do pensamento a partir das obras Buber (2001), Freire (2021), Bohm (2005) e Isaacs (1999). Fonte: elaboração própria.

Na figura acima, as diversas dimensões em que a realidade pode ser concebida levaram a autora a esquematizar o diálogo em uma condição multidimensional. O nível ontológico de abstração do pensamento é composto pelo cerne filosófico buberiano; os demais níveis de abstração de pensamento (pedagógico, epistemológico e teórico/metodológico), embora imbuídos do próprio cerne filosófico buberiano, também são as demais possibilidades de se olhar a realidade/*totalidade*.

A figura a seguir mantém a mesma legenda de cores/dimensões. Nas extremidades da representação gráfica estão os autores. A concentração das bolinhas espelha a interpretação da pesquisadora sobre a ênfase que cada autor dá às dimensões dos conceitos de diálogo.

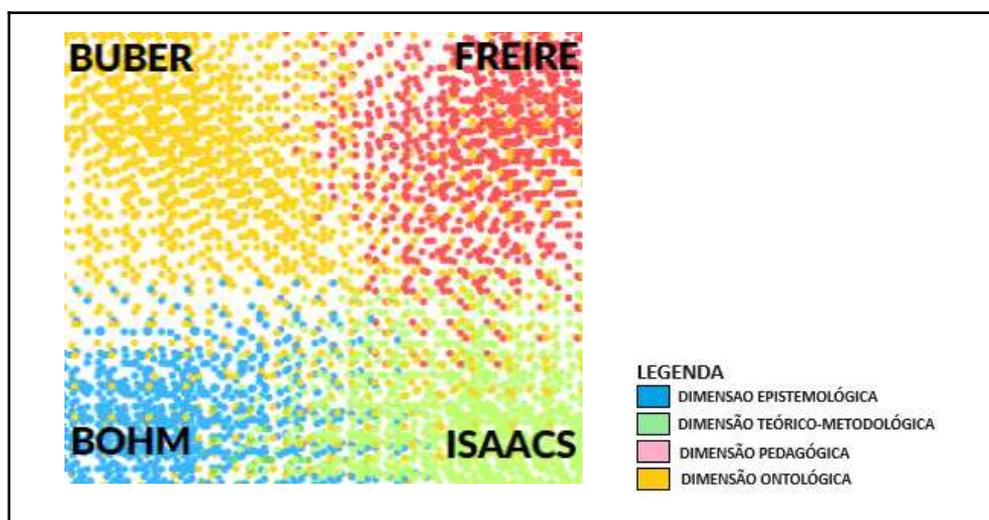


Figura 9. Análise complementar dos conceitos de diálogo a partir das obras Buber (2001), Freire (2021), Bohm (2005) e Isaacs (1999). Fonte: elaboração própria.

A dimensão ontológica é mais evidente em Buber, e é também o ponto de partida para Freire, Bohm e Isaacs. Por isso, a cor amarela está distribuída por toda a figura, no entanto, com enfoque maior em Buber. A dimensão pedagógica é mais evidente em Freire, com um olhar bastante focado na área educacional, mas também se aproxima de Bohm e de Isaacs, quando abordam práticas de diálogo: Bohm com ênfase no diálogo em si, e Isaacs, com aplicação de práticas dialógicas em diferentes contextos institucionais e intuitos. A dimensão epistemológica é mais presente em Bohm, mas também se estende a Isaacs e, mais sutilmente, a Freire. Por fim, a dimensão teórico/metodológica é mais presente em Isaacs, na sua teoria operacional, mas também se estende mais timidamente em Bohm, quando descreve metodologicamente como devem ser os grupos de diálogo, e em Freire, na descrição metodológica dos círculos de cultura.

Essa figura indica que a nebulosa teórica formada pelas proposições dos diferentes autores do diálogo incorporados na pesquisa, na verdade, tem uma organização implicada com uma distribuição específica de enfoques, sentidos e significados.

4.2 ESPECIFICAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DO DIÁLOGO PARA O CONTEXTO DE UMA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR

Esta seção responde ao objetivo específico 2, que é identificar as contribuições das abordagens dos conceitos de diálogo nas obras “Eu e Tu”, de Martin Buber; “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire; “Diálogo: comunicação e redes de convivência”, de David Bohm e “*The Art of Thinking Together*”, de William Isaacs, para o contexto específico de uma disciplina de educação ambiental no ensino superior.

Diante da configuração da disciplina de Educação Ambiental e Cidadania, campo empírico desta pesquisa, descrita na seção 3.1, analisamos, em seguida, quais aspectos das teorias do diálogo estudados conversam, especificamente, com a disciplina em foco.

4.2.1 Contribuições da abordagem do conceito de diálogo na obra “Eu e Tu”, de Martin Buber para o contexto de uma disciplina de educação ambiental e cidadania no ensino superior

Conforme anteriormente caracterizado nas seções 2.1 e 4.1, Buber destacou que somos em relação. Além disso, o autor ressalta que “o lugar do outro é indispensável para a nossa realização existencial” (Zuben, 2001, p. 13). Essa dimensão relacional do diálogo buberiano

atinge o contexto escolar no sentido de que, no campo educacional, cada um não aprende sozinho, mas aprende em relação, com o outro. Esse entendimento valoriza a relação entre as pessoas e entre as pessoas e os conteúdos propostos, além de fazer repensar a verticalização na relação docente/discente e estudante/estudante.

A filosofia buberiana em conversa com a organização dentro dos limites formais impostos pela disciplina, anteriormente caracterizados, chacoalha a lógica formal, explicitando que a supervalorização da dimensão individual na aprendizagem e suas formatações impostas devem ser revistas.

Conforme descrito na seção anterior, a concepção ontológica do conceito de diálogo de Buber é o fundamento comum para as demais dimensões pedagógica, epistemológica e teórico/metodológica acerca do diálogo. Entretanto, como caracterizado na seção 4.1, o diálogo buberiano na perspectiva *stricto* é espontâneo e, portanto, não operacionalizável. Essa característica do diálogo buberiano traz limitações para se estudar e entender como ela se revela sistemática e especificamente no campo empírico de uma sala de aula da disciplina. Se a relação *eu-tu* é imprevisível, é possível que ela emerja na sala de aula, entretanto, é um acontecimento incontrolável e não operacionalizável através de práticas pedagógicas intencionais.

A concepção *lato* ontológica/existencial de diálogo de Buber se reflete, no entanto, no campo da pesquisa no sentido de que não consagra o conteúdo da ementa apenas como fim, mas sim como meio e fim. Se se parte do princípio de que a aprendizagem ocorre na relação, então o papel do conteúdo passa a ser revisto, também como meio, visto que se torna um mediador do encontro entre os que se relacionam. Dessa forma, importa como o conteúdo afeta, pois isso traz a sua historicização. Também importa a conversa dos assuntos tratados com as memórias, os “entres”, as relações, as conexões subjetivas que emergem a partir da interpretação dos temas abordados. Nesse aspecto, o conteúdo passa a compartilhar importância com o método utilizado na aula.

Andrade e Figueiredo (2019) estabeleceram os fundamentos e práticas da disciplina de Educação Ambiental e Cidadania (EDAM) e destacaram que o princípio dos conteúdos como meios e fins emergiu como uma transcendência da tradição conteudista da educação tradicional. Os autores ressaltaram que, além de atribuírem aos conteúdos um destaque como fim, também os sublinharam como mediadores de relações no fomento de outras habilidades, competências e valores, como, por exemplo, o pensamento crítico e integrado, a autonomia, a coletividade, a identidade e a afetividade. Eles concluíram que (*Ibid*, p. 129) “conteúdos não são, portanto, apenas fins, mas importantes meios para o fomento de relações” e que “a

reunião de conteúdos com essas habilidades, competências e valores visa à potencialização do agir de educandos e educadores para que os mesmos *sejam mais*”.

Conforme descrição da disciplina na seção 3.1, alunos já chegam às aulas esperando o bancarismo, o conteúdo como fim. Há um contrato tácito socialmente estabelecido que se reflete nos documentos que formalizam diretrizes também no campo educacional que direcionam a uma cultura institucional, que induz os professores a atuarem de forma isolada, antidialógica e também induz os alunos a esperar o bancarismo como regra.

Nesse sentido, Andrade, Luca e Sorrentino (2012) ratificam a ideia de que a antidialógica é dada *a priori*, se estabelecendo como um obstáculo ao diálogo. Os autores (p.624) descreveram que:

provém de uma espécie de contrato tácito estabelecido socialmente, segundo o qual a ordem social de um grupo é mais valorizada do que a externalização de fatos e informações que podem tumultuá-la de alguma forma; apesar de claramente permitir o convívio social, isso mantém as relações, na verdade, em um nível de superficialidade que impede que se tenha uma melhor compreensão do que, de fato, está se passando com o grupo.

Portanto, a cultura isolacionista institucional se manifesta tanto na indução de forma de atuação dos docentes, quanto na expectativa de aulas dos discentes. Ela também atua nos instrumentos obrigatórios de planejamento das disciplinas, reforçando a superficialidade e fortalecendo o olhar do conteúdo só como fim, ao invés de enxergá-lo também como meio.

Dessa forma, a contribuição de Buber para a disciplina de EDAM, podendo ser ampliada para o campo educacional em geral, é que a disciplina deve, sobretudo, valorizar as relações, os encontros (entre os discentes, entre discentes e docentes, e entre discentes e docentes e os estímulos oferecidos pelos materiais da disciplina, trabalhos, textos, etc.), consciente do seu papel formativo, e com isso ser orientada também pelos meios (princípios, fundamentos e metodologias) e não apenas pelos fins (conteúdos). Segundo Kurt Lewin (1989), a maneira como o ambiente é constituído influencia nos resultados produzidos por aquele ambiente.

4.2.2 Contribuição da abordagem do conceito de diálogo na obra “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire para o contexto de uma disciplina de educação ambiental e cidadania no ensino superior

Freire, ao abordar mais especificamente o diálogo na perspectiva educacional, defende que ele começa na busca do conteúdo programático, que não pode ser uma imposição, uma

invasão cultural. Assim, para a educação servir à prática de liberdade, sua dialogicidade deve iniciar pelo educador-educando perguntando sobre o que irá dialogar com os educandos-educadores. Portanto, nessa concepção emancipatória, o conteúdo programático da educação deixa de ser uma doação ou uma imposição para ser a devolução organizada, sistematizada e acrescentada àqueles que lhe entregaram elementos de forma desestruturada (Freire, 1987).

O diálogo na perspectiva educacional revolucionária tem como objetivo fundamental o educador-educando lutar com os educandos-educadores, pela recuperação de suas humanidades roubadas e libertar, assim como libertar-se, com eles. É um trabalho árduo a ser realizado, tendo em vista a eficiência das elites dominadoras, na sua atuação política, no uso da concepção bancária de educação. Como o opressor impõe na consciência do oprimido a sua forma de pensar, o empenho de uma educação e de um diálogo humanista está na tomada de consciência dessa condição de hospedeiro de uma racionalidade que o oprime (*Ibid.*).

Assim, o conteúdo programático deve ser dialogado a partir da situação presente, existencial, concreta (refletindo o conjunto de aspiração dos educandos-educadores), em que emergem contradições básicas nas suas situações existentes a serem propostas como problemas que os desafiam e exigem respostas no nível intelectual e da ação. Os conteúdos que emergem desse diálogo abrangem os anseios, as dúvidas, as esperanças, assim como os temores, as tensões, que a ampliação da consciência sobre a situação de consciência oprimida traz (*Ibid.*).

Nesse momento, em que se inaugura o diálogo, é que se realiza a investigação do *universo temático* do povo (educandos-educadores), ou o conjunto de seus *temas geradores*. Essa investigação implica, necessariamente, igualmente à investigação dialógica, numa metodologia dialógica. O que se pretende investigar é o pensamento-linguagem dos homens referido às suas realidades, seus níveis de percepção dessas realidades e às suas visões de mundo, onde encontram envolvidos seus temas geradores (*Ibid.*). Os temas geradores em toda a sua riqueza, sua significação, sua pluralidade, em seu devenir e na sua constituição histórica, são uma “concretização proveniente tanto da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras” (Freire, 2021, p. 122).

Os temas geradores, que não são impostos, emergem no contexto dos círculos de cultura, que não ocorrem necessariamente em salas de aula. Esses temas geradores constituem-se em cenários diferentes das formatações impostas por uma disciplina (até por se chamar disciplina), no contexto do ensino formal, que exige o cumprimento de uma ementa,

com conteúdos pré-estabelecidos e com uma estrutura fixa de carga horária, cronograma e de duração.

Embora haja limitações impostas por essa formatação, conforme caracterizado anteriormente, é possível que a disciplina, ainda que a partir de conteúdos impostos, possa estimular diálogos. Isso é o que a disciplina de Educação Ambiental e Cidadania estudada se propõe. Assim, o diálogo em sala de aula só vai poder ser estimulado, até o ponto em que se aceita que ele será iniciado, tendo, pré-estabelecidos, uma ementa e uma série de questões que já o cerceiam de alguma maneira. Em Freire, os temas geradores são propostos a partir do diálogo, englobando reflexões dialógicas das situações vividas. Já no caso da disciplina, os temas a serem abordados são impostos. Dessa forma, a busca pela dialogicidade se estabelece num segundo momento, a partir do que emerge no diálogo a respeito dos temas/conteúdos pré-estabelecidos. Isso será tão melhor propiciado quanto menos os conteúdos tiverem apenas valor como fim, mas também como geradores de reflexões coletivas.

Como contribuições do diálogo freireano para o campo empírico da pesquisa, Andrade e Figueiredo (2019, p. 128) descreveram que:

a inspiração mais profunda para a composição da disciplina é a obra de Freire (1987), de onde extraímos o seu princípio fundamental, que é a ideia da formação educativa como um processo contínuo de 'ser mais', reconhecendo, portanto, que a educação não se limita àquilo que o autor denomina de educação bancária.

Conforme destacado na seção 2.2 deste estudo, Freire (1987) define o diálogo como o movimento constitutivo de consciências, um movimento da busca por se constituir um sujeito histórico. Andrade e Figueiredo (2019) consideraram um dos princípios e fundamentos da disciplina de EDAM o seu papel como espaço para que os discentes desenvolvam a percepção de si mesmos enquanto sujeitos históricos.

Também se identifica como contribuição do diálogo freireano para o campo educacional e, especificamente, para a disciplina estudada, conforme vimos na seção 2.2, a exigência de superação da relação de dominação, que é um elemento constitutivo do diálogo freireano. Freire propõe a libertação da cultura da dominação, que é refletida pela cultura do silêncio, da disciplina, da ordem e da dominação dos corpos.

Freire (1987) cunhou os conceitos, anteriormente apresentados, da falsa generosidade do opressor em relação ao oprimido, da hospedagem da consciência do opressor no oprimido, da autodesvalia e da dependência emocional do oprimido em relação ao opressor. Esses conceitos, que se coadunam com o contexto do campo desta pesquisa, podem contribuir para identificar a ocorrência da presença dialógica nas práticas pedagógicas propostas, na medida

em que os discentes reconhecem, em suas realidades existenciais, situações em que estão presentes, no caso concreto, exemplos vividos de opressão. Também é possível identificar a ocorrência da presença dialógica freireana na disciplina quando identificamos os alunos com uma postura de autonomia, autenticidade e humanidade na busca de *ser mais*, que é um processo permanente de superação de situações fatalistas para as situações-problema.

O método dialógico freireano prevê a capacidade do homem de “alongar” o mundo e ultrapassar as ‘situações limite’, através dos ‘percebidos destacados em sua visão de fundo’. A partir dessa percepção crítica dessas ‘situações limite’, aliada à percepção da possibilidade de sua superação, desenvolve-se um clima de esperança e confiança para a ação, para a luta, para os ‘atos-limite’, revelando a percepção em que está implícito o ‘inédito viável’. Por fim, identifica-se que o diálogo em Freire é uma permanente ação libertadora. A teoria do diálogo freireana se reflete no campo da disciplina como uma mensagem de conscientização, de esperar e de potência de ação em prol de uma mudança libertária.

Ainda dentre as contribuições de Freire para pensar o campo desta pesquisa, pode-se destacar que, levando em consideração as três finalidades da educação (Biesta, 2012), qualificação, socialização e subjetivação, anteriormente descritas, a concepção bancária de educação atinge, primordialmente, a finalidade da qualificação, em detrimento da socialização e da subjetivação. A concepção emancipatória possui potencial de atingir as finalidades de socialização e a de subjetivação, aproximando-se do conceito de tornar-se um sujeito histórico de Freire (2021).

4.2.3 Contribuição da abordagem do conceito de diálogo na obra “Diálogo: comunicação e redes de convivência”, de David Bohm para o contexto de uma disciplina de educação ambiental e cidadania no ensino superior

O diálogo proposto por Bohm (2005), conforme destacado na seção 2.3, por prever a ausência de uma agenda prévia, não pode ser integralmente adotado na disciplina campo desta pesquisa. Ainda assim, Bohm relatou que, diante de um problema na área empresarial, em que os atores possuíam pressupostos bem definidos, o diálogo, embora bastante limitado nesse ambiente, poderia ser útil por abrir a possibilidade de uns saberem, se aproximarem, dos pressupostos dos outros. Citou também como exemplo que, diante da necessidade de sobrevivência de uma empresa, pode ser buscado um acordo mútuo que, apesar de não ser o diálogo bohmiano sem agenda pretendido, pode ser um bom diálogo.

Essa passagem do livro (*Ibid.*) abre caminho para pensar que há a possibilidade de um diálogo bohminiano, ainda que as disciplinas sigam uma ementa, que, de certo modo, pode ser um bom diálogo também no campo educacional. Os conteúdos previstos na ementa pretendem cumprir o que Biesta (2012) descreveu como a finalidade qualificação da educação. O “bom diálogo” citado por Bohm, ainda que não seja exatamente o diálogo tal qual o autor preconiza, sem direcionamentos prévios, quando aplicado ao ensino abre um espaço livre nas aulas para que o “currículo oculto”, ligados às finalidades educacionais conceituadas por Biesta (2012) de socialização e de subjetivação, sejam desenvolvidos por meio da metodologia da disciplina. Esse espaço de aprofundamento do diálogo é o caminho que a disciplina pretende estimular.

A principal contribuição de Bohm para a disciplina em foco, diante de uma situação em que as diferenças emergem e atingem um pressuposto de raiz, que, conforme descrito na seção 2.3, são “pressupostos a respeito do sentido da vida; a respeito dos seus interesses próprios; a respeito do interesse do seu país; a respeito do interesse da sua religião; em suma, a respeito do que você considera que é realmente importante” (Bohm, 1990, p. 3), é a ideia de fazer o exercício de suspensão desses pressupostos, para que seja possível entender melhor porque o outro, que pensa diferente, pensa da forma como ele pensa, e porque eu, que penso diferente do outro, penso como penso. A partir daí, será possível o grupo se mover para algo novo e criativo.

O diálogo bohminiano examina a forma pela qual o pensamento é gerado e mantido no plano coletivo. A ideia é que, a partir do compartilhamento das subjetividades da turma, seja possível acessar uma intersubjetividade, uma terceira inteligência, o novo incluído. Esse exercício pedagógico, necessário para que seja possível aproveitar as diferenças como lugar de aprendizagem, tem profunda inspiração em Bohm.

Igualmente, podemos ressaltar que o diálogo, tal qual conceituado pelo autor, prevê uma relação em que, além de olhar as diferenças como uma potência de aprendizado, também seja possível analisar o pensamento coletivo, a fim de que se estabeleça o diálogo, que se caracteriza por ser possível ir além dos conflitos que se podem estabelecer pelas diferenças, no sentido de se construir relações ganha-ganha.

4.2.4 Contribuição da abordagem do conceito de diálogo na obra “*The Art of Thinking Together*”, de William Isaacs para o contexto de uma disciplina de educação ambiental e cidadania no ensino superior

Conforme seção 2.4, a teoria operacional, proposta por Isaac (1999), traz importantes contribuições para o campo educacional e para disciplina de EDAM, inicialmente, por ressaltar a importância da escuta sensível, do respeito às diferenças e da flexibilidade para com as próprias convicções como elementos importantes para a efetivação da aprendizagem.

O caminho dialógico de Isaacs (1999) se aproxima do cuidado com a saúde mental, tendo em vista que ele descreve que esse caminho se afirma no sentimento de vivacidade interior, que traz alívio, compreensão e paz. Também resgata o elemento do papel pedagógico da criatividade, quando descreve que seguir o caminho dialógico significa desbloquear as possibilidades criativas que existem em todas as conversas, configurando-se no resgate da capacidade de troca inconsciente e altamente criativa, que é a cola central da organização humana.

Em cada um dos três níveis para fomentar o diálogo da teoria operacional do diálogo de Isaacs há contribuições para pensar a disciplina estudada.

No primeiro nível, vinculado à dimensão individual, destaca-se o desenvolvimento de quatro novos comportamentos: a) ouvir, b) respeitar, c) suspender e d) falar.

No segundo nível, ressalta-se a *intuição preditiva*, que, conforme anteriormente exposto, é a capacidade de perceber as forças capazes de enfraquecer ou eliminar o diálogo, facultando antecipação e a designação de tais forças. A *intuição preditiva* possibilita o exame de como tais sistemas ocultos atuam, ensejando maior clareza e fluência nas aceções partilhadas e na colaboração conjunta.

No terceiro nível, evidencia-se a *arquitetura do invisível*, um espaço saudável para estimular o diálogo, em que o aumento da consciência pode fomentar o diálogo, causando profundos efeitos no mundo e, especificamente, na educação formal.

Conforme descrito na seção 2.4.2.3, tal ambiente – a *arquitetura do invisível* – florescerá quando os diferentes graus de liberdade empregados, as virtudes da integração sustentadas, a veracidade então reunida, a elasticidade de pontos-de-vista e a solidez e a grandeza da essência dos nossos corações puderem ser, efetivamente, pensados e sentidos. Isaacs pontua que a ambiência na qual se desenrola a conversação influi vigorosamente em nossos modos de refletir e de agir. A *arquitetura do invisível* é formada das disposições de pensamento, de sentimentos e de interesses trazidos por aqueles que almejam por uma

interação dialógica. No caso da disciplina estudada, conforme anteriormente caracterizado, em geral, os discentes chegam à disciplina esperando o bancarismo e, nem sempre, desejam ou esperam muita dialogicidade nas aulas.

Há duas principais contribuições de Isaacs para o campo empírico desta pesquisa. A primeira, é o cuidado com a preparação do espaço em que a aula irá ocorrer. Dessa forma, a formatação das aulas geralmente é em círculo, são oferecidos café, bolo e é sugerido um lanche coletivo. O docente se insere na roda, na mesma altura dos discentes. Andrade e Figueiredo (2021) destacaram que a composição do espaço interfere na qualidade das práticas dessa disciplina. Assim, os autores reforçam a necessidade de cuidar do espaço das aulas, pois a qualidade do ambiente interfere no que acontece dentro dele. A segunda, é justamente a consciência de que, em uma dinâmica coletiva, há um “mundo invisível” atuante que interfere na qualidade das relações.

4.2.5 Indicadores de diálogo

A partir da análise das contribuições das teorias do diálogo para o campo empírico desta pesquisa, foram gerados indicadores de diálogo, de acordo com cada uma das quatro teorias pesquisadas.

Em Buber, concebendo-se o conceito *stricto* de diálogo, pode-se considerar um indicador de diálogo um relato que enuncie uma relação *eu-tu*. Considerando o conceito *lato*, um relato da importância do entre - das interações entre os discentes, entre discente e a equipe (docente, monitores e pesquisadora) e entre os discentes e os materiais propostos pela disciplina - para a aprendizagem. Outro indicador de diálogo pode ser quando emergem reflexões a partir do conteúdo proposto que extrapolam o que, *a priori*, estava contido nesse material, enfatizando que aquele conteúdo teve seu papel não só como fim em si mesmo, mas também como meio para novos aprendizados, incluindo o desenvolvimento de habilidades, competências e valores, como, por exemplo, o pensamento crítico e integrado, a autonomia, a coletividade, a identidade e a afetividade.

Em Freire, pode-se considerar indicadores de diálogo relatos em que se explicitem a conscientização das realidades existenciais ou que tragam exemplos de experiências em que se entendam as ‘situações-limite’, e haja ‘ações editandas’ em direção ao ‘inédito viável’. Relatos em uma perspectiva de luta/ação para superação de situações de opressão. Também considerei indicadores do diálogo freireano relatos que tragam os sete valores fundamentais

do diálogo do autor: o amor, a humildade, a intensa fé nos homens, a horizontalidade, a esperança, o pensar crítico e a solidariedade.

Bohm aborda o conceito de diálogo a partir da origem etimológica do termo “dia-logos”. Em grego, ‘dia’ significa ‘através de’, ‘entre’, ou ‘através do todo’, o que sugere uma comunicação que abraça uma compreensão mais profunda, que transcende as barreiras e diferenças, o que remete ao atravessamento da corrente de significados comuns que flui entre os participantes. Trata-se de um diálogo em que as pessoas se comprometem a explorar seus pensamentos, crenças e perspectivas de uma maneira mais intensa e aberta. Isso na prática, então, pressupõe a construção de um espaço no qual os significados são construídos coletivamente, ou seja, há um esforço dos participantes em esclarecer os seus pontos de vista, as suas colocações e aprofundá-las individual e coletivamente. Isso é feito por meio da suspensão dos pressupostos individuais e coletivos. Assim, pode-se considerar indicadores de diálogo as situações em que seja possível identificar exercícios de suspensão de pressupostos e propriocepção do pensamento, e de vivências que explicitem a dimensão epistemológica, ressaltando as diferenças culturais. O compartilhamento das diversas subjetividades pode permitir o atravessamento, essa construção coletiva de significados, no intuito de se construir uma intersubjetividade, em que há a emergência de algo novo, de uma terceira inteligência ou do terceiro incluído. Algo que não estava presente antes do encontro. Dessa forma, podem ser considerados indicadores de diálogo bohmiano as iniciativas de criação de intersubjetividade.

Isaacs considera que o diálogo é uma conversa com o centro e não com os lados. Então, isso na prática representa as iniciativas quando as pessoas, de fato, colocam questões no centro e dialogam e debatem sobre essas questões. Assim, indícios de diálogo na perspectiva do autor são possíveis evidências de que a disciplina, explicitamente, conseguiu propiciar situações em que os estudantes colocaram questões no centro e debateram ou dialogaram sobre elas. Também, os indicadores de diálogo podem ser os relatos que manifestem a presença dos novos comportamentos para o diálogo (ouvir, respeitar, suspender e falar), e relatos que explicitem a ocorrência da intuição preditiva e da arquitetura do invisível.

O reconhecimento dos campos de conversa em que o diálogo ocorreu na disciplina pode auxiliar no entendimento se um estado mais pleno coletivo de consciência está sendo alcançado ou não. Em Isaacs, podem ser reconhecidos indicadores de diálogo nos quatro diferentes campos previstos em sua teoria operacional. No primeiro campo - instabilidade no campo/polidez no contêiner - indicadores podem ser comportamentos em que se identifiquem o receio de comunicar o que se pensa, para que se mantenha o grupo em paz. No segundo

campo - instabilidade no campo/quebra no contêiner - indicadores podem ser a emergência de descontentamentos e das discordâncias, e de defesas muito fortes de opiniões. O aparecimento de conflitos explícitos pode ser um indicador, já que mostra que as pessoas estão se sentindo seguras para se manifestarem genuinamente. Conforme preconizado pelo autor, devemos prestar atenção ao que nos desconfirma. No terceiro campo - investigação do campo/florescimento do diálogo reflexivo - podem ser indícios a quebra do desapego às opiniões fortemente enraizadas, a diminuição da velocidade da conversa e o início da investigação coletiva. No quarto - criatividade no campo - os indicadores são as situações em que emergem novas regras de interação, quando o fluxo da conversa se dá em sincronicidade e quando é possível a plena convivência na diversidade. O discernimento sobre em qual contêiner as conversas transitam ajudam a disciplina a melhor compreender o que está se passando na arquitetura do invisível. Uma sistematização desses indicadores está disponível a seguir, no Quadro 1.

4.3 LEVANTAMENTO DE INDÍCIOS DE DIÁLOGO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA NO ENSINO SUPERIOR

Esta seção responde ao objetivo específico 3, que é levantar indícios de diálogo nas práticas pedagógicas propostas em uma disciplina de educação ambiental no ensino superior. Para isso, na seção 4.2.5, foram estabelecidos onze indicadores de diálogo, apresentados a seguir, de forma resumida:

Nº.	AUTOR	INDICADOR DE DIÁLOGO
1	BUBER conceito stricto	Relatos de relação <i>eu-tu</i>
2	BUBER conceito lato	Relatos da importância do entre - das interações entre os discentes, entre discente e a equipe (docente, monitores e pesquisadora) e entre os discentes e os materiais propostos pela disciplina - para a aprendizagem
3	BUBER conceito lato	Reflexões a partir do conteúdo proposto que extrapolam o que, <i>a priori</i> , estava contido nesse material, enfatizando que aquele conteúdo teve seu papel não só como fim em si mesmo, mas também como meio para novos aprendizados, incluindo o desenvolvimento de habilidades, competências e valores, como, por exemplo, o pensamento crítico e integrado, a autonomia, a coletividade, a identidade e a afetividade
4	FREIRE	Relatos em que se explicitem a conscientização das realidades existenciais ou que tragam exemplos de experiências em que se entendam as 'situações-limite', e haja 'ações editandas' em direção ao 'inédito viável'
5	FREIRE	Relatos em uma perspectiva de luta/ação para superação de situações de opressão

6	FREIRE	Relatos que tragam os sete valores fundamentais do diálogo do autor: o amor, a humildade, a intensa fé nos homens, a horizontalidade, a esperança, o pensar crítico e a solidariedade
7	BOHM	Situações em que seja possível identificar exercícios de suspensão de pressupostos e propriocepção do pensamento, e de vivências que explicitem a dimensão epistemológica, ressaltando as diferenças culturais
8	BOHM	Iniciativas de criação de intersubjetividade
9	ISAACS	Evidências de que a disciplina, explicitamente, conseguiu propiciar situações em que os estudantes colocaram questões no centro e debateram ou dialogaram sobre elas
10	ISAACS	Relatos que manifestem a presença dos novos comportamentos para o diálogo (ouvir, respeitar, suspender e falar), e relatos que explicitem a ocorrência da intuição preditiva e da arquitetura do invisível
11	ISAACS	Reconhecimento dos campos de conversa em que o diálogo ocorreu na disciplina

Quadro 1: Indicadores de diálogo a partir das obras Buber (2001), Paulo Freire (2021), Bohm (2005) e Isaacs (1999). Fonte: Elaboração própria

A partir desses indicadores, conforme descrito na seção 3.6, a observação participante foi feita durante as aulas e registrada em caderno de campo, que, junto com os trabalhos de aula (TA) e os trabalhos finais (TF), compuseram o *corpus* de análise deste estudo. É importante enfatizar que o foco desta investigação não foi conferir se os estudantes aprenderam os conteúdos propostos pela disciplina. O escopo foi identificar os indícios de diálogo que potencialmente emergiram a partir da prática na disciplina. Embora os relatos possam se relacionar a mais indicadores, cada relato somente foi associado apenas àquele cujo conteúdo mais se aproximava.

4.3.1 Indicador de diálogo 1: BUBER conceito *stricto* - Relatos de relação *eu-tu*

O primeiro indicador de diálogo, a relação *eu-tu*, foi descrita anteriormente na seção 4.1 como um ato essencial do homem, uma atitude de encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação mútua, uma atitude ontológica em que a “contemplação autêntica é breve” (Buber, 2001 p. 61), espontânea e imprevisível em sua emergência (Andrade, 2013). Por ser uma relação ontológica, extremamente específica, não foi possível identificar relatos, no *corpus* de análise deste trabalho, de seu acontecimento. Como uma manifestação ontológica, não se esperava, de fato, que ela fosse emergir. Conforme destacado na seção 4.2.1, se a relação *eu-tu* é imprevisível, é possível que ela emerja na sala de aula, entretanto, é um acontecimento incontrollável e não operacionalizável através de práticas pedagógicas intencionais.

A seguir serão apresentados os resultados em que ficaram explícitas as situações em que foi possível localizar indícios de diálogo de acordo com os demais indicadores levantados pela pesquisa teórica.

4.3.2 Indicador de diálogo 2: Buber conceito *lato* - Relatos da importância do entre - das interações entre os discentes, entre discente e a equipe (docente, monitores e pesquisadora) e entre os discentes e os materiais propostos pela disciplina - para a aprendizagem

No caderno de campo, identifiquei três relatos que conversam com esse indicador de diálogo buberiano, que ressalta a importância do entre, das interações para a aprendizagem. No primeiro, destaco o seguinte trecho: “*outro aluno comentou que, a partir da discussão conjunta, havia conseguido entender o texto*” (caderno de campo, p. 6). No segundo, como alguns textos propostos pela disciplina são densos e exigem um maior aprofundamento teórico para sua compreensão, na conversa final sobre a disciplina, após o professor perguntar à turma se eles haviam entendido o porquê dos textos gigantescos, uma aluna disse: “*quando eu lia os textos e trazíamos a conversa aqui para a sala, cada um expondo os seus pontos de vista, eu percebia, em razão dessa troca, outras coisas que eu não teria percebido sozinha, sabe?*” (caderno de campo, p. 67). Sobre os alunos aprenderem a partir da relação entre eles, destaco o seguinte trecho de um trabalho final:

Minha prática na disciplina, seja nos trabalhos ou nas discussões, quase nunca trouxe uma reflexão ou associação clara dos textos com questões materiais do meio ambiente, mas durante as atividades em sala vi, em vários momentos, comentários de colegas que traziam essa conexão. Nesse aspecto, acho que a disciplina funcionou bem para aqueles que tiveram uma postura ativa nos trabalhos, nas falas e ou na escuta, conseguindo aumentar seus repertórios.

Ainda nesse sentido de aprender com o outro, ou aprender na relação, um aluno descreveu que, a partir da leitura do texto, “*como era de seu costume falar na gíria, a cabeça dele deu um bug, ou aquele looping, aquele ploc twister*” (caderno de campo, p. 67). Ainda no sentido de aprender com os textos e com os trabalhos sobre os textos, ressalto um trecho de um trabalho final: “*Por fim, sobre a questão dos trabalhos semanais, não tive problemas com eles. Por mais que exista uma inevitável preguiça de fazer qualquer tipo de trabalho, enquanto os fazia, notei uma consolidação do entendimento dos conteúdos dos textos*”.

Nesse sentido de entender a importância do outro para a aprendizagem, uma discente, no seu trabalho de aula sobre a aula da educação bancária, descreveu que:

A troca é um ótimo momento de aprendizado porque, mesmo que tenhamos conseguido uma certa interpretação de um conteúdo, é falando que conseguimos visualizar com mais clareza o que foi pensado, além de que, ao ouvir os pensamentos do outro, podemos perceber falhas nos nossos, para então reformular o que já foi pensado por nós para um argumento mais sólido, ou então, o pensamento do outro pode ser um ótimo complemento para o nosso e vice-versa. Todos os participantes da conversa se ajudando a construir pensamentos mais elaborados e complexos que nos levarão a outras questões e a necessidade de mais diálogos.

Um ótimo exemplo disso, que eu senti na minha vida, foi a primeira aula do professor Daniel, em que ele nos fez certas perguntas acerca do que a educação ambiental e sobre as implicações nas nossas vidas. Eu tinha respondido algo no papel, mas sentia que ainda não tinha conseguido me expressar direito. Foi então ouvindo os outros falarem que conseguia entender com mais clareza o que pensava sobre o assunto.

Ratificando os achados do caderno de campo e dos trabalhos de aula, destaco ainda dois relatos de trabalhos finais:

1) Eu tinha aprendido por meio de pontos de vista que não teria considerado antes. Foi possível aprender sobre tudo o que foi lido de uma maneira mais profunda ao chegar em sala de aula. Entendi na prática que na coletividade, na troca de impressões e experiências, o saber é construído, justamente porque geralmente as situações a serem compreendidas, como as questões ambientais, são de caráter complexo, ainda mais se considerarmos que o Brasil é o fruto de várias histórias (e do apagamento delas), gerando um contexto complexo e conturbado às vezes. Tudo isso bateu de frente com os textos passados em sala, mas só foi possível absorver de forma integrada ao ouvir os outros em sala; e

2) As referências apresentadas e as interações em sala foram bastante enriquecedoras.

4.3.3 Indicador de diálogo 3: BUBER conceito *lato* - Reflexões a partir do conteúdo proposto que extrapolam o que, *a priori*, estava contido nesse material, enfatizando que aquele conteúdo teve seu papel não só como fim em si mesmo, mas também como meio para novos aprendizados, incluindo o desenvolvimento de habilidades, competências e valores, como, por exemplo, o pensamento crítico e integrado, a autonomia, a coletividade, a identidade e a afetividade

Na segunda aula da disciplina, os alunos tiveram que apresentar em poucos minutos um problema ambiental, a partir de um artigo que eles escolheram no Periódicos da Capes ou no *Google Acadêmico*. Nessa atividade (caderno de campo, p. 4), um dos alunos tremia ao apresentar, o que interpretei como um excessivo nervosismo ou ansiedade. Apesar disso, consegui concluir a tarefa, o que sugere que teve que lidar com uma situação desafiadora e

conseguiu superá-la, gerando um ganho de autonomia na competência de se expressar em público.

Quanto à constituição da identidade, esta exige o resgate de memórias que nos constituem. Em um dos trabalhos, um grupo propôs uma roda sensorial. Num momento inicial, colocaram sons diversos para a turma ouvir e comentar para onde aqueles sons os levaram, assim como trouxeram algumas plantas, colhidas na própria UNIRIO, como o capim limão, para a turma cheirar e dizer sobre a que aquele cheiro remetia. Num segundo momento, foram disponibilizadas para a turma plantas alimentícias não convencionais (PANCS). Entendi que conseguiram gerar interação e atingiram o objetivo de resgatar memórias e constituir identidade a partir dos estímulos trazidos. Um aluno disse que parte do áudio é o que ele vivia. Comentou que reconheceu os sons de pássaro, jacaré, capivara, cobra, aranha, etc. Ele falou: *“imagina, você está super atrasado para um compromisso e não consegue sair de casa porque tem um cavalo deitado na sua porta?”*. Uma aluna falou que teve pouca interação com a natureza, assim os sons de alguns bichos não remetiam aos bichos em si, mas a um jogo que reproduzia os sons dos animais (caderno de campo, p. 61).

Quanto à afetividade, destaco dois registros nos trabalhos finais dos discentes em que se pode inferir que houve espaços para a amorosidade na disciplina em alguns momentos:

1) Primeiramente não posso me eximir de externar minha gratidão ao professor e ao seu seletivo grupo de monitores super capacitados pela contribuição ao meu aprimoramento universitário e profissional. A equipe foi uma divisora de águas do leito da minha forma de pensar levando-me a mudanças da visão acadêmica. Agradeço de coração a todos e todas pela oportunidade de me acolher; e

2) Tenho muita dificuldade de falar em público e, mesmo sentindo que o ambiente foi um dos melhores e mais acolhedores dentro da universidade para mim, não consegui destravar isso, senti vontade de falar inúmeras vezes mas não me permiti o suficiente.

Sobre o pensamento crítico, ressalto a seguinte passagem do trabalho final de uma aluna:

Apesar da quantidade de trabalhos e da dificuldade de conciliar com as outras matérias, acabei percebendo que desenvolvi melhor um pensamento crítico, ao invés de só aceitar e decorar informações como geralmente acontece no curso de matemática. No final de tudo, foi uma ótima experiência e fico feliz por ter participado da aula, mesmo que às vezes tenha sentido que podia colaborar mais. Gostaria de agradecer por ser provavelmente a única matéria que realmente não nos julga por uma nota de prova.

Esse relato também se aproxima da afetividade, no sentido de que a discente se sentiu percebida para além de um julgamento propiciado por uma nota.

Os dois próximos registros de trabalhos finais explicitam que os conteúdos abordados na disciplina podem ter extrapolado o seu papel em si mesmo e ter possibilitado novos aprendizados:

1) Quando me perguntaram pela primeira vez quais eram as minhas expectativas para a aula, respondi que era aprender mais sobre o meio ambiente. Hoje posso dizer que, apesar de não entender exatamente a utilidade das aulas de Educação Ambiental no início do período, adquiri muito mais maturidade para entender que isso não foi só sobre educação ambiental. Aprendi a aprender de uma maneira nada sufocante, sem sentir que fui improdutiva. As aulas sempre trouxeram temas muito impactantes e atuais para refletir; e

2) Ademais, aprendi a fazer reflexões sobre os textos e filmes os quais tive contato ao longo das aulas da disciplina. Entretanto, nem sempre eram leituras fáceis, mas necessárias para a construção da aprendizagem da educação ambiental e cidadania. Portanto, a disciplina me motivou a olhar as questões relacionadas ao meio ambiente de forma reflexiva e perceber que fazemos parte da natureza.

Em relação à importância do conteúdo como meio e não apenas como fim, destaco ainda o seguinte relato expresso em um trabalho de aula:

Durante a leitura me vieram à mente vários momentos vividos enquanto estudante. Quando eu estava na escola enfrentava certa dificuldade de me enquadrar ao sistema de ensino tradicional e, no, ensino médio principalmente, comecei a sentir como se não estivesse aprendendo nada de fato e sim, recebendo conteúdos que eu iria apenas reproduzir em uma prova. Essa sensação me causava enorme desânimo e conseqüentemente certo descaso com o colégio. Passei a me sentir ansiosa dentro de sala, como se estivesse “presa” em um lugar que não estava de fato me gerando conhecimento útil para a vida. Sentia como se eu tivesse que estar lá apenas para cumprir o que o sistema impõe e não que a educação verdadeira gere. Com isso passou a existir uma bola de neve de sentimentos da minha parte em relação às instituições de ensino, como se eu não fosse capaz de me enquadrar e falta de vontade de me esforçar para algo que me causava tanto desgaste. Decidi então que iria trocar de colégio.

Foi logo antes da pandemia que sai do Andrews, do qual estudei desde sempre, e fui para a Edem. Até hoje sinto dificuldade em definir se os colégios se diferenciam, de fato, no ensino ou se eu precisava mudar de ambiente para ter outra visão sobre a escola e os conteúdos que são nos apresentados, mas sei que depois dessa decisão passei a me sentir produtiva nas aulas, buscava entender como o que me estava sendo apresentado poderia interferir na minha vida e como que poderia usar para alcançar determinados objetivos. Passei a ver como troca o processo de aprendizado a partir do momento em que eu conectava com coisas que já vivi ou conhecia e compartilhava com os demais, percebi então o quão rico pode ser esse ensinamento, mesmo que conteudista (até mais na minha opinião), que nos é oferecido nas escolas (pelo menos nas particulares que eu frequentei). Apesar das minhas críticas ao sistema de ensino vigente, percebo com muita clareza a importância de uma dinâmica de ensino que seja de troca mesmo, em que o conteúdo não seja sempre “necessário”.

Como exemplo de reflexões sobre o conteúdo que extrapolam, *a priori*, o que estava contido no material, destaco o seguinte trecho de um trabalho de aula:

Trago uma problematização que me veio a partir da leitura e da fala de uma colega no primeiro dia de aula, em que ela disse que tem o sonho de fazer uma pós-graduação na Europa. Longe de mim questionar o sonho dos outros, mas isso, junto ao texto, colocou na minha cabeça a pergunta: qual o peso da colonialidade nesse sonho? Ou em outros similares?

Na minha cabeça essa pergunta se relaciona diretamente com a parte do texto que fala sobre subjetividade e intersubjetividade e pode ser expandida para: o quanto das minhas atitudes e pensamentos são influenciados pelo ambiente sociocultural em que estou inserido?

Isso me leva a fazer uma terceira pergunta: como podemos saber se estamos de fato descolonizando nossa epistemologia, como o autor propõe, se estamos imersos em colonialidade?

4.3.4 Indicador de diálogo 4: Freire - Relatos em que se explicitem a conscientização das realidades existenciais ou que tragam exemplos de experiências em que se entendam as ‘situações-limite’, e haja ‘ações editandas’ em direção ao ‘inédito viável’

Nesse indicador, os relatos de conscientização das realidades existenciais foram mais focados no tipo de educação que receberam ao longo das suas vidas como estudantes. Na quarta aula, quando foi abordado o tema da educação bancária, ressaltou que “*os estudantes levaram exemplos de seu tempo de escola*” (caderno de campo, p. 6) e destacaram que “*está no instinto humano questionar, a educação bancária é contra-intuitiva. O bancarismo é contra-científico, a gente desaprende a fazer perguntas*” (caderno de campo, p.6). Nos trabalhos finais, a crítica ao bancarismo também foi relatada:

Uma das temáticas que mais chamou minha atenção foi a crítica aos malefícios da educação bancária. Essa abordagem ressalta como esse tipo de educação tradicional tem o potencial de criar indivíduos passivos, que não conseguem expressar as suas próprias ideias e opiniões de forma autônoma. Compreendi que a educação bancária pode limitar a capacidade dos estudantes de se tornarem agentes ativos na construção de um futuro sustentável, já que não são encorajados a questionar e refletir sobre os problemas ambientais e sociais que enfrentamos.

Nesse quarto encontro, ao avaliarem as aulas que eles mesmo tinham ministrado no terceiro encontro, destaco os seguintes relatos: 1) “*observei que as aulas apresentadas refletem ainda um modelo bastante bancário, expositivo e fragmentado* (caderno de campo, p. 4)”. 2) “*A gente fez basicamente o que Freire critica, né? Quase ninguém apresentou de uma forma diferente*”; 3) “*A gente simplesmente reproduziu ensinando como a gente aprendeu*”; 4) “*A gente teve a oportunidade de fazer algo diferente e a gente só reproduziu*”; 5) “*Ao ler o texto eu ri sozinho, porque fizemos a apresentação com conteúdo multimídia, tinha informação até demais, mas teria sido melhor se tivéssemos pegado a panela e colocado no meio da roda, indagando: o que vocês acham disso aqui?*”. Sobre esse último relato, o tema era a toxicidade do teflon (C8), que é uma substância super perigosa. Continuando os relatos:

6) “Ninguém levou a panela. Ia ser uma roda de conversa sobre a pergunta: você sabe que a panela solta teflon e que essa substância é tóxica e vai ficar no seu corpo até você morrer?”.

No trabalho de aula, um aluno comentou:

Poderíamos ter usado como estratégia para a aula o questionamento sobre o uso no lar de materiais com a substância Teflon. Após, ter levado equipamento real como recurso educacional, apresentando imagens de vítimas enfermas pelas substâncias cancerígenas do PFOA C8. Desta forma, teríamos trazido o convite para um pensamento crítico.

A partir do estabelecimento da situação limite, que nesse caso foi os alunos terem reproduzido uma aula bancária, nos moldes em que eles receberam, houve um momento, aquele em que um discente afirma que teria sido melhor levar uma panela para o meio da roda, para conversa, ao invés do conteúdo multimídia que apresentaram, em que se vislumbra e se sugere uma “ação editanda”, como meio de superar uma “situação-limite” e alcançar-se o “inédito viável”. Aprofundando essa vereda, questionou o docente: “se eles poderiam ter trazido a panela ao invés dos slides, por que não o fizeram?”. As respostas foram: “A gente poderia ter feito mesmo. Acho que trazer a panela não seria visto com um caráter tão formal, como trazer os slides, em power point”. Uma aluna pontuou que a forma bancária mina a diversidade de pensamento. Achou que não deveria trazer a panela, porque a panela causaria estranheza. O professor perguntou:

E ter comida no meio da roda, no meio da aula causa estranheza? e disse que a intenção da equipe da disciplina era causar a estranheza mesmo, porque se chegou à conclusão de que o ambiente escolar não dá mais conta. Precisa-se de coragem para mudar, para enfrentar essa estranheza. Como as pessoas vão reagir a uma panela na sala de aula? (caderno de campo, p. 8).

Nos outros trabalhos de aula, os discentes também corroboram com o entendimento que as suas práticas pedagógicas nas aulas em que ministraram foram bancárias:

1) *Avalio minha apresentação como algo tentando fugir do que Paulo Freire chama de bancário, mas não, necessariamente, conseguindo. Fizemos uma exposição de uma situação e tentamos a partir disso enxergar os interlocutores a refletir a respeito do exposto. Colocamos os educandos como receptores de informação e esperávamos que essas informações fossem suficientes para gerar reflexões e um diálogo futuro. Talvez começá a aula com perguntas direcionadas ao tema escolhido aos educandos e, a partir das respostas, apresentar o pesquisado para a aula, aos poucos, e fazendo novas perguntas de acordo com o andamento do conteúdo das respostas e possíveis questionamentos a respeito do conversado;*

2) *A prática feita foi estruturada no modelo de educação bancária. Acredito que o nosso grupo acabou escolhendo esse modo de prática porque foi o modo como nos foi passado a vida toda, sendo a maneira mais recorrente nos mostrada sobre como ensinar um conteúdo. Atribuímos aos educandos o papel de ouvintes passivos e*

3) A prática foi realizada no método descrito por Paulo Freire como Bancária. Foram realizadas pesquisas e, posteriormente, depositadas nas consciências dos “alunos” os frutos das pesquisas. Os educandos foram meros espectadores da aula, seres que necessitavam daquele conhecimento e, nós, educadores, detentores do saber. Uma forma de colocar a pedagogia libertadora em prática seria fazer a aula de forma que todos os participantes fossem estimulados a falar, criticar e contribuir para o desenvolvimento das habilidades propostas.

Como outros exemplos de superação de uma situação-limite, agora entendida como uma leitura acrítica, destaco que, na disciplina, um aluno comentou que “*anteriormente, havia lido o livro Pedagogia do Oprimido apenas por ler; todavia, agora que tinha que produzir alguma coisa, ele havia se percebido sempre indo e voltando, e fugindo um pouco do que estava escrito ali, havia uma dispersão reflexiva sobre o texto*” e uma discente, relatando suas impressões sobre a leitura, conjecturou sobre a intenção de Freire por trás das palavras. Contribuindo para a reflexão da discente, o professor pontuou que as palavras têm peso e que Freire denomina palavra-oca aquelas palavras sem intencionalidade (caderno de campo, p. 6).

4.3.5 Indicador de diálogo 5: Freire - Relatos em uma perspectiva de luta/ação para superação de situações de opressão

Em relação aos indícios de diálogo que conversam com Freire, destaco um relato em uma perspectiva de luta/ação para superação de situações de opressão:

O grupo comentou que, quando há organização política coletiva, há um fortalecimento de potência de ação e que muita coisa é repensada para mudar a realidade vivida. Uma aluna, que mora em uma zona de sacrifício, na área do complexo do salgueiro, onde tem um lixão e onde ela relatou não haver muitas ações voltadas para a EA, falou que ela conheceu um coletivo através de um curso de extensão, que foi oferecido pela UNIRIO e pela UERJ no salgueiro, é o coletivo mulheres do salgueiro, que tem oficinas de costura sustentável e uma horta. Disse que essas questões a fizeram pensar em criar um coletivo para as crianças, que são a base da educação. Então, ela relatou estar pensando em passar à atividade prática, inspirada por esse coletivo. O grupo finalizou dizendo que é importante reconhecermos a possibilidade de alternativa e de compreender que também somos sujeitos de mudanças, que podemos transformar a realidade em que vivemos e transformá-la de uma forma próxima, entendendo quais são camadas que estão envolvidas no processo (caderno de campo, p. 64 e 65).

A superação de uma aula bancária também é um relato de superação de uma situação de opressão. Há luta ao se propor uma disciplina que se pretende ser dialógica. Assim, enfatizo dois relatos de trabalhos finais em que sugere que a disciplina, pelo menos em parte, conseguiu fugir ao bancarismo: “*A disciplina é algo inovador para quem nunca tinha presenciado esse tipo de aula. Sinto que o modo em que o aluno é abraçado para opinar e*

participar efetivamente foi a parte mais animadora do aprendizado” e “Durante a disciplina educação ambiental, aprendi que é possível ter uma aula não bancária com dinâmicas do grupo que estimulam a discussão”.

Destaco ainda dois testemunhos de tomada de consciência, registrado nos trabalhos finais, em que pode se inferir uma perspectiva de luta/ação para superar uma situação de opressão:

1) Eu aprendi com a disciplina de Educação Ambiental e Cidadania que nós, como sociedade, temos deveres em preservar os recursos naturais que são finitos. Além disso, cobrar das empresas e gestores públicos soluções para diminuir os impactos da degradação sobre a natureza, já que algumas empresas exploram os recursos naturais em benefícios próprios, deixando para a parte social um legado de miséria e desigualdade, e

2) Aprendi que o desenvolvimento é um dos principais fatores para a existência dos problemas ambientais globais e é justamente por isso que existem diversos movimentos ambientais espalhados pelo mundo com o mesmo intuito de proteger e preservar a natureza, mas muitas pessoas acham que esses movimentos são inúteis. As pessoas que têm esse pensamento são as que sentem menos ou nem sentem os impactos causados pelos problemas ambientais.

Em um trabalho de aula, um discente relatou a ação de determinados professores que trouxeram, na sua formação, momentos de superação do bancarismo, o considero como um relato de uma situação de superação da opressão na educação:

É interessante a forma como lembramos de períodos da nossa própria história com o amadurecimento. Recordar os educadores que eram os “diferentes”, “contestadores”, e por vezes “perigosos” para o sistema educacional, pois se dignificaram a aplicar em sala de aula e, até fora delas, estes posicionamentos, levando a turma para lugares inusitados, onde a educação era imersiva e exploratória dos territórios, onde a vida de fato acontecia, com suas problemáticas e soluções.

Visitas às Comunidades, passeio de campo em ambientes preservados, rodas de conversa, projetos de reaproveitamento e reutilização dos materiais descartáveis. Essas atividades pedagógicas talvez tenham se inspirado nas palavras de Freire. Posso contar nos dedos esses educadores, no entanto, tenho eterna gratidão pela oportunidade que me forneceram de ter, mesmo que casualmente, contato com uma educação revolucionária e libertadora.

Em outro relato de um trabalho de aula uma discente descreve algumas reflexões a partir da educação libertadora que recebeu:

O texto recomendado me levou a pensar sobre o tipo de educação que eu tive (que foi a do modelo do Paulo Freire) e como esta me faz gostar do ambiente escolar e como esta me instigou a gostar da área de pesquisa e a partir disso alguns questionamentos surgiram: Por que adotamos esse método de ensino, já que este faz como que os educandos “desgostem” do processo de aprendizado? Por que adotar um modelo que seguirá por 13 anos já que este é tão odiado por tais? Por que não incentivar os educandos a pensar, se o produto de tal pensamento pode ser tão

benéfico futuramente para a sociedade? Como eu, enquanto educadora, posso tentar fugir da educação bancária? Como aprender a ensinar?.

Ainda nos trabalhos de aula, um discente refletiu sobre a perspectiva libertadora:

A educação bancária impossibilita que o aluno desenvolva a sua criticidade e sua cidadania para o mundo. Entretanto, a educação deveria ser a responsável pela construção do pensamento crítico; além disso, a educação ambiental tem que vir acompanhada do diálogo crítico, em que o aluno deve compartilhar a sua opinião. Nesse sentido, o aluno não deve contentar-se com a educação que impõe limite, deve defender o livre pensamento, que o transforma em cidadão liberto da opressão imposta pela educação bancária.

Outro exemplo de percepção de superação de situação de opressão foi relato por uma aluna em um dos seus trabalhos de aula:

A maior reflexão que tive foi em relação aos espaços culturais e como a nossa cultura em geral é de alguma forma apagada para dar espaço à cultura branca, que inúmeras vezes se apropriam de culturas que denominam inferiores. Mas tenho visto que atualmente isso tem mudado, ou seja eu que esteja mudando os espaços que frequento, para acessar espaços que expõem, não só a cultura branca, mas também a cultura indígena, afro-brasileira e demais culturas que são inferiorizadas. Nesse sábado (06/05/23) fiquei surpresa ao ver uma exposição de artistas pretos sobre a cultura e religião de matrizes africanas no Centro Cultural Sesc Quitandinha e isso agregou bastante na minha reflexão, trazendo a consciência que de pouco a pouco estamos ocupando “lugares brancos”.

Destaco ainda outro registro dos trabalhos de aula, que explicita a importância da organização coletiva para a superação de problemas ambientais:

A minha reflexão é que, diante de uma ideia de progresso industrial, que teve início com a Revolução Industrial no Século XVIII, e com a grande demanda de matéria prima que sustentasse esse “progresso”, colocamos em risco os finitos recursos naturais. Além disso, poluímos os rios, mares, ar, queimamos e desmatamos as florestas. Ademais, vivemos em um campo narcísico ambiental, que pensa de forma individualista, que não beneficia a natureza nem o coletivo. Entretanto, para sairmos dessa cegueira que tanto prejudica o meio ambiente tem que existir uma educação ambiental que acolha os movimentos emancipatórios sociais que pensem em soluções para os problemas. Portanto, diante da crise ambiental e da grande demanda por recursos naturais em nome de um suposto progresso é urgente uma educação ambiental que corrobore com a emancipação social de forma que a solução para os problemas ambientais seja abordada pela coletividade.

Ressalto mais um registro dos trabalhos de aula, que evidencia possíveis caminhos para superação das situações de opressão:

A descolonização do imaginário das populações exploradas, latino-americana, asiática e africana é o primeiro elemento que devemos enfrentar se queremos uma sociedade mais igualitária e livre de exploração e dominação. A ideia que existe de que o branco europeu e seus descendentes americanos são mais bem preparados e

detém primordialmente o conhecimento e o saber deve ser reavaliada. Devemos incluir e valorizar, inclusive academicamente, o conhecimento das sociedades dos povos nativos e africanos.

Por fim, destaco um trecho dos trabalhos de aula em que descreve que a superação da opressão passa por uma mudança no pensamento:

Após a leitura desse capítulo, se torna possível observar as mudanças que esse período proporcionou para que a natureza seja tratada como é atualmente. E a partir dela, refletir sobre os impactos causados por tal evolução, fazendo com que, de certa forma, o meio ambiente passasse a ser tratado com desrespeito. Logo, tornando evidente a necessidade da modificação de pensamento, como sociedade, visando melhor a relação com o meio ambiente.

4.3.6 Indicador de diálogo 6: Freire - Relatos que tragam os sete valores fundamentais do diálogo do autor: o amor, a humildade, a intensa fé nos homens, a horizontalidade, a esperança, o pensar crítico e a solidariedade

O desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente é um indicador freireano, sendo um dos sete valores fundamentais da sua teoria do diálogo. Sobre o pensamento crítico, ressalto o seguinte relato: *“Alguns alunos do curso de matemática destacaram ser comum, ao perguntarem aos professores, durante o ensino médio, o porquê daquelas fórmulas, ouvirem como resposta ‘depois a gente te explica’, o que, no entanto, jamais acontecia”*. Outro exemplo que observei foi a fala de uma discente de ciências ambientais relatando que, ao invés de perguntarem, como de costume, ‘qual a capital do Pará?’, a pergunta deveria ser reformulada para ‘por que Belém é capital do Pará? O que isso implica?’. Outro discente comentou que os professores não deveriam responder diretamente ‘isso é isso’. Poderiam, ao invés, dizer ‘vamos construir uma resposta’. Ele complementou dizendo que a educação deve ser uma relação de troca, de construção (caderno de campo, p. 6).

Corroborando com os relatos do caderno de campo, em que foi possível identificar o pensamento crítico, um aluno trouxe, em um dos trabalhos de aula, que:

Como seres pensantes e autores da nossa própria história, temos não só o direito, mas o dever de contribuir para um planeta melhor; utilizando nossa criatividade, nosso senso crítico e nossa persuasão para encontrar soluções, através de pesquisas alternativas, aprendendo e simultaneamente ensinando.

Nos trabalhos de aula, também identifiquei os alunos criticando alguns professores que atuam de forma bancária:

1) Muitos profissionais da educação são egoístas e gostam da posição de “senhores do saber”, pois são socialmente reconhecidos quando aplicam a pedagogia bancária; e

2) O professor ao fazer as suas narrativas para os alunos de forma unilateral, sem deixar os alunos participarem dos diálogos, ele está fazendo o papel do opressor, negando o direito dos educandos construírem o seu pensamento crítico dentro da sociedade.

Outro valor fundamental ao diálogo freireano é a solidariedade, que prevê a construção de ações coletivas. Sobre esse item, destaco o seguinte relato, inserido num contexto em que a discente estava buscando soluções para lidar com o sentimento de impotência de ação: *“Eu posso tentar fazer alguma coisa e, embora sozinha eu não consiga, posso conscientizar para todos protestarem”* (caderno de campo, p. 2). Sobre esse sentido de coletividade, destaco a seguinte fala do docente da disciplina:

O professor afirmou, no final da aula, que os problemas ambientais não foram causados por pessoas sozinhas e nem de um dia para o outro e, portanto, não serão resolvidos por pessoas sozinhas e nem de um dia para o outro. Afirmou que as questões ambientais são causadas por decisões políticas e que a solução passa por organizações coletivas (caderno de campo, p. 45).

Em uma das últimas aulas da disciplina, sublinho o seguinte relato que conversa com os indicadores de pensamento crítico e de solidariedade:

O grupo falou que há a questão das zonas de sacrifício, que tem tudo a ver com o ordenamento urbano da cidade do Rio de Janeiro, pensado em prol de uma minoria, em cima da miséria. Afirmaram que, pensando a educação ambiental em uma perspectiva emancipatória, seria preciso pensar em soluções, entendendo os territórios periféricos como catalisadores de uma autogestão, entendendo como se organizam em prol das suas sobrevivências, já que o poder público negligencia esses espaços (caderno de campo, p. 64).

Ressalto ainda um depoimento, registrado no trabalho final que corrobora com a inferência de que a disciplina atingiu a sensibilização dos alunos em relação ao valor ‘solidariedade’ do diálogo freireano:

Entendo agora ao final da disciplina o pensamento equivocado que tinha no início ao ter que ler textos longos e que não abordaram diretamente as questões de educação ambiental, porém a cidadania faz parte do título da disciplina e ser um cidadão com pensamento estruturado, com conhecimento faz diferença para buscar mudanças na educação ambiental. Por fim, a disciplina me inspirou e formatou minha perspectiva em buscar um meio ambiente de igualdade, fraterno e justo.

4.3.7 Indicador de diálogo 7: Bohm - Situações em que seja possível identificar exercícios de suspensão de pressupostos e de propriocepção do pensamento, além de vivências que explicitem a dimensão epistemológica, ressaltando as diferenças culturais

A equipe da disciplina, como estratégia para tentar se aproximar das histórias dos discentes, propôs na primeira aula que os alunos colocassem, no mapa do Rio de Janeiro, um adesivo sinalizando de onde eles/elas vieram (caderno de campo, p. 1). Como são diversos os locais de onde os alunos(as) vieram, observei que essa prática pedagógica estimulou os alunos falarem um pouco sobre as suas realidades. Inspirados em Bohm, que na perspectiva epistemológica nos traz a importância de lidar com diferentes subjetividades para a construção de uma intersubjetividade, a equipe visou com essa prática pedagógica demonstrar que, naquela disciplina, importa saber de onde os alunos vêm, conhecer as suas histórias e as suas contribuições para a construção do conhecimento durante as aulas (caderno de campo, p. 1).

Observei que essa iniciativa pedagógica parece ter sensibilizado o grupo relativamente às diferenças e localização epistemológica dos discentes. Após, percebi que, quando o professor citou os bairros, os alunos correspondentes sorriam ou falavam algo, o que pode significar que se sentiam parte da construção coletiva e do reconhecimento das diferenças de realidades ali propostas (caderno de campo, p. 3) .

Outro exemplo em que foi possível identificar a presença da dimensão epistemológica, além da suspensão de pressupostos preconizada na disciplina, foi na aula em que houve uma dinâmica de simulação de uma audiência pública, em que os alunos atuaram em prol de personagens (a Samarco, o rio Doce, o prefeito, a comunidade rural, os moradores contrários à Samarco, os indígenas, os ambientalistas) relacionados ao rompimento da barragem no Rio Doce em 2015, de 853 quilômetros, que foram tomados pela lama e afetou toda uma dinâmica social em diferentes níveis. Essa foi uma das aulas em que percebi maior envolvimento por parte dos alunos, bastante divertida e desafiadora. A equipe incentivou os estudantes a incorporar e tentar se colocar no lugar do ator que estavam representando. Eles demonstraram estranhamento em defender o ponto de vista do ator que fora designado para eles, quando tinham uma opinião pessoal que divergia do que deveria ser defendido. Isso ocorreu especificamente com o grupo que representou a Samarco e o que fez os moradores a favor da empresa (caderno de campo, p.45).

Em outra aula, em que se conversava sobre o desenvolvimento científico e a sua relação com a natureza, os alunos da matemática ressaltaram a importância das descobertas

científicas, enquanto os discentes das ciências naturais ressaltaram os aspectos pejorativos, como a exploração da natureza. Nesse encontro, ficaram nítidas as divergências de olhares entre os alunos dos diferentes cursos (caderno de campo, p.13 e 14).

Em outro momento, um discente comentou que queria entender melhor qual é esse olhar do século XV sobre a natureza, sobre as questões da vida e as formas de pensar. Ele disse : *“A ideia da gente ler o texto é pensar sobre como a gente pensa e por que a gente pensa dessa forma. E é complicado a gente pensar hoje sobre como eles pensavam”*. O docente, então, afirmou que não conseguiríamos isso, mas que, para nos aproximarmos da ideia, poderíamos ir a um povo indígena ou uma população não ocidentalizada ou ler, por exemplo, o livro *“A Queda do Céu”* do Davi Kopenawa, em que ele explica a ontologia Kopenawa. O docente explicou que a gente não consegue entender porque já pensamos de um jeito pré-determinado, e que esse jeito pré-determinado se chama ontologia. Ele também ressaltou que a ontologia dos povos indígenas são outras (caderno de campo, p. 14). Nesse sentido, em outra aula o professor afirmou que outros povos pensam a partir de premissas diferentes, que têm construções epistêmicas diferentes, que provavelmente simplificam a realidade também, mas de outras formas, conectam as variáveis de maneiras diferentes (caderno de campo, p.56).

Mais um exemplo de quando as diferenças culturais foram explicitadas no campo foi notado quando um aluno comentou que, ao ler o texto de um indígena (se referindo a uma passagem do livro *a Queda do Céu*, do Davi Kopenawa), em que o autor conta como era a rotina dos Kopenawa quando os brancos chegaram, transportou-se para dentro da cabeça daquele indígena, começando a imaginar-se naquela situação, naquele lugar, percebendo então como realmente foi ofensiva a ação dos brancos (caderno de campo, p. 69).

Nos trabalhos finais, destaco dois relatos em que explicitam as diferenças culturais no campo da EA:

1) Aprendi que trabalhar com educação ambiental é algo difícil pois existem opiniões e pontos de vistas diferentes sobre as questões ambientais e

2) No entanto, a aula que mais impactou minha perspectiva foi aquela que explorou a multidimensionalidade. Aprendi que essa ideia se refere à compreensão de que os fenômenos complexos são compostos por múltiplas dimensões e aspectos interconectados. É uma característica presente nos sistemas complexos, nos quais diferentes variáveis e elementos interagem e influenciam uns aos outros. Essa noção ampliou minha visão de mundo, mostrando que tudo está interligado e que é necessário considerar as múltiplas perspectivas para compreender plenamente os desafios ambientais que enfrentamos.

4.3.8 Indicador de diálogo 8: Bohm - Iniciativas de criação de intersubjetividade

Na aula em que foi abordado o tema da colonialidade, os discentes sugeriram reconstruir a forma de ensinar e aprender nas escolas, conforme houve a troca de saberes na disciplina, com cada um trazendo a sua subjetividade, construída nos seus costumes familiares e com os grupos sociais em que vive (caderno de campo, p. 23).

Ao final da disciplina, ressaltando a busca pela construção de uma intersubjetividade a partir dos encontros nas aulas, o professor comentou que, sobre as dúvidas no texto, a ideia de conversar em aula era construir coletivamente um entendimento baseado no que cada um acessa da leitura, da inteligência coletiva, pois cada um lê o mesmo texto e cada um é afetado por uma parte da leitura, trazendo memórias e interpretações distintas. Ele comentou que a disciplina se propõe a entregar matérias-primas e que cabe aos discentes produzirem sentido coletivamente nos encontros, que esse era o exercício intelectual de pensar proposto (caderno de campo, p. 70).

Quando abordado o pensamento complexo, o docente ressaltou que a intersubjetividade é o que brota no encontro de dois ou mais, em que não é previsível o que vai emergir, até emergir. Assim, o encontro produz coisas novas inesperadas e inexplicáveis antes de acontecer. Nessa aula, um produto da criação intersubjetiva de um grupo foi a figura abaixo:

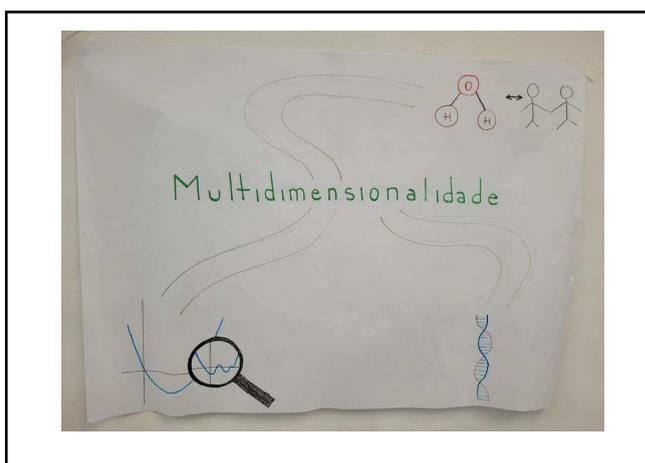


Figura 10. Trabalho dos discentes da disciplina de Educação Ambiental e Cidadania no Ensino Superior sobre a Multidimensionalidade. Fonte: caderno de campo (p. 56)

A partir da produção coletiva, um aluno da matemática explicou que, um gráfico, na escala em que era visto, parecia uma parábola, mas, ao aproximar-se o olhar através de uma lupa, poderíamos observar que havia ondulação naquela linha. Ressaltou que a linha ondulada é a parábola, mas em outra dimensão e que, mesmo as parábolas, que parecem seguir um

padrão, não necessariamente seguem, se vistas sob outras perspectivas. Ele ressaltou que a ideia de multidimensionalidade carrega em si a ideia de unidade múltipla e de multiplicidade una. Um aluno do grupo pontuou que o DNA traz uma ideia de unidade múltipla (caderno de campo, p. 54 e 55).

Em um trabalho de aula, identifiquei um relato de criação de intersubjetividade, no fato de a discente se questionar sobre a sua subjetividade a partir de um filme proposto pela disciplina: “*Retomando ao filme, realmente achei uma tarefa prazerosa de se fazer, pois o documentário me mostrou a história de pontos de vista tão diferentes que me instigou a saber mais sobre por que eu mesma vejo o mundo da forma em que vejo*”.

Outro relato do trabalho de aula em que foi possível identificar intersubjetividade a partir dos conteúdos propostos na aula foi:

A partir das leituras, me vieram inúmeros questionamentos acerca das minhas ações enquanto atitudes ambientais. Fiquei me perguntando se minhas escolhas e atos estariam mais para atos de educação ambiental emancipatória ou individual. Meu foco acabou sendo minha alimentação, pois por eu ser vegana, é algo que compõe ativamente meu pensamento e a minha maneira de enxergar a vida e o mundo como um todo. Para além, uma das minhas principais motivações para tomar essa decisão foi a questão da sustentabilidade. Contudo, ao ler sobre essas práticas ambientais, fiquei com uma dúvida na cabeça sobre se teria sido um ato emancipatório ou narcísico. Contudo, o que concluí foi que o veganismo pode ser visto como um movimento que vai além da alimentação e representa sim uma forma de educação ambiental emancipatória. Ao adotar uma dieta vegana, as pessoas estão tomando uma posição ativa em relação à proteção do meio ambiente, à promoção da justiça social e à construção de um futuro mais sustentável e equitativo, dando ênfase a justiça ambiental, equidade social e na busca por transformações socioambientais amplas.

Também foi possível identificar a intersubjetividade a partir dos conteúdos propostos no seguinte extrato dos trabalhos de aula:

Vi vários paralelos desse texto com as atividades que fizemos ao longo da disciplina. No trecho “paradigma simplificador”, quando Morin traz a ideia de disjunção e redução, lembrei das práticas de controle empregadas pelos opressores, que apareceram nas minhas reflexões, tanto do texto da educação bancária, quanto no texto da colonialidade, onde também falo da ideia de perfeição, que pelo que entendo é formadora desse paradigma. O trecho “complexidade e completude” me lembrou muito do texto de Paulo Freire, quando ele fala sobre a incompletude do ser humano. O trecho “O todo está na parte e a parte está no todo” me lembrou bastante da discussão que tivemos a partir da questão que eu trouxe, que acabou sendo reformulada para “O que é nosso e o que é imposto?”

4.3.9 Indicador de diálogo 9: Isaacs - Evidências de que a disciplina, explicitamente, conseguiu propiciar situações em que os estudantes colocaram questões no centro e debateram ou dialogaram sobre elas

Sobre evitar os extremos e tentar dialogar a partir de uma perspectiva central sobre pensamento moderno e questões ambientais, na aula 5, em que se conversava sobre a crítica à ciência positivista e à fragmentação do pensamento, o Grupo 2 relatou que a gente separa tudo, esquecendo de olhar sob uma forma integrada e não se apercebe sequer desse fato. Disseram que entender o todo é muito complexo e que integrar os pedaços não é fácil. Ressaltaram que não se trata de demonizar o método científico, mas sim de evitar a utilização de tal método para tudo. Disseram que a gente deveria voltar a ser um pouco mais humano às vezes, pois em muitas ocasiões parecemos máquinas. Ressaltaram que a ciência pode ter sido boa na época da revolução industrial, mas deveríamos evitar os extremos: de um lado a busca da produtividade a todo custo, reduzindo-nos a robôs infelizes, de outro, a crença cega na fé, sem um método de comprovação. (caderno de campo, p. 15).

Identifiquei, nos trabalhos de aula um outro relato bastante equilibrado, sem extremos:

Bom, a partir desse texto, do vídeo e das conversas na aula, o principal questionamento que me sucedeu é se nós como seres humanos poderíamos nos desenvolver, melhorando nossa qualidade de vida, aumentando nossa expectativa de vida, tornando alguns processos mais práticos e ainda assim ver o desenvolvimento de forma cíclica e harmoniosa, respeitando os limites de segurança da natureza. Será que seria melhor viver assim? Será que seríamos capazes de abrir mão de algumas aspirações gananciosas para adotar tal modelo? A partir do que vivemos hoje, como podemos fazer o mundo voltar a enxergar o desenvolvimento como algo cíclico e não linear? Será que seria possível adotar esse modelo hoje em dia?

Como para Bohm o diálogo é uma corrente de significados que nos atravessa e nos afeta, um relato que me chamou atenção foi um aluno dizer “a fala é super importante para o conhecimento, devemos aprender a preencher as palavras de sentido e significado”. (caderno de campo, p.6). O docente “ressaltou o quão difícil é preencher as palavras de sentido e de significado” (caderno de campo, p.6).

4.3.10 Indicador de diálogo 10: Isaacs - Relatos que manifestem a presença dos novos comportamentos para o diálogo (ouvir, respeitar, suspender e falar), e relatos que explicitem a ocorrência da intuição preditiva e da arquitetura do invisível

A perspectiva de cuidado com o ambiente da aula se inspira na teoria de diálogo de Isaacs. Assim, anotei no caderno de campo (p. 1) que o primeiro ponto a ser destacado foi o cuidado com o ambiente da aula. As cadeiras eram organizadas em círculo, com uma mesa com lanche coletivo no meio. Sobre a primeira aula, observei que: *“a equipe da disciplina cuidou de proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento de boas conversas, arrumando as cadeiras em roda e levando café, chá e biscoitos, como proposta inicial para um lanche coletivo ao longo da disciplina”* (caderno de campo, p.1). Na aula 2, *“dois discentes trouxeram contribuição para o lanche”* (caderno de campo, p. 3). *“Quando os alunos chegaram, já havíamos arrumado as cadeiras em círculo. Observei que encontrar essa configuração causou estranhamento em alguns discentes”* (caderno de campo, p. 2). Um aluno explicitou *“Eu não esperava uma aula assim em roda”* (caderno de campo, p.2). Na quarta aula, *“Ao chegar na sala, os alunos já haviam arrumado as cadeiras em círculo. Nessa aula, o lanche foi mais farto, mais colaborativo”* (caderno de campo, p. 5).

No seu trabalho final, uma discente destacou que *“Para começar a falar sobre o que aprendi com a disciplina, primeiro falarei o que estava esperando. Minha primeira impressão foi muito boa. A sala era um ambiente leve e convidativo”*.

Nos trabalhos de aula, identifiquei um relato da emersão de novos comportamentos para o diálogo:

Isso me leva a pensar sobre a aplicabilidade do método dialógico apresentado por Paulo Freire como uma forma de combater o bancarismo. Ao meu ver, o exercício dialógico pode ser eficaz em ambientes específicos onde a hierarquia não seja opressora, que permita questionamentos e reflexões quaisquer, em que exista real diversidade de ideias e vivências e onde os participantes queiram e se sintam confortáveis em expor e assimilar essa diversidade. Acredito que, a partir dessas manifestações plurais, essas sequelas deixadas pela organização opressora da sociedade ficariam mais evidentes e poderiam começar a ser melhor discutidas, iniciando buscas por ações que mitiguem essas sequelas que, com o tempo, possam se desenvolver a ponto de eventualmente saná-las. Quase como uma terapia em grupo, onde há respeito mútuo, mas a sessão, em um ambiente como esse, não é fácil.

O que eu acabei de falar pode soar um pouco estranho, até fugindo do tema da educação, entretanto na minha visão o binômio educador-educando que, na dialogicidade, se torna educando-educador pode estar presente em qualquer interação: na rua, em casa, no bar; em sala de aula, onde quer que esteja, o aprendizado é capaz de acontecer, desde que existe escuta ativa, abertura e respeito de todas as partes.

Destaco, ainda, mais um trecho extraído dos trabalhos de aula em que foi explicitada a possibilidade de um novo comportamento para o diálogo. Um discente relatou que a leitura de um texto do Edgar Morin o fez adotar uma postura mais flexível, o que é essencial para uma abertura ao aprendizado a partir das diferenças que emergem no encontro com o outro:

A leitura do texto “Introdução ao Pensamento Complexo” de Edgar Morin me fez refletir sobre a importância da multidimensionalidade, da incerteza. Apesar de estar cursando matemática, compreender que a realidade é composta por diferentes dimensões interconectadas me levou a questionar a tendência de reduzir fenômenos a uma única perspectiva. Reconhecer a incerteza dos sistemas complexos nos desafia a abandonar a busca por certezas absolutas e adotar uma postura mais flexível.

Um relato de um trabalho de aula que associei à intuição preditiva foi a tentativa de tomar ciência das forças que operam abaixo da superfície das conversas, ou como a discente destacou, o que está por trás das palavras. Ela também destacou que, ao examinar como essas estruturas de interação ocultas agem, ou seja, quando reparamos nas palavras e nos significados por trás delas, é possível dar mais nitidez e fluidez nos significados compartilhados e no trabalho conjunto, para superar os obstáculos ao diálogo:

Uma das coisas que mais me chamou atenção foi a forma cuidadosa como o autor escolhe e coloca suas palavras. Isso me chama atenção justamente porque, em determinado momento, ele cita a importância do entendimento do significado por trás das palavras. Quando reparamos nas palavras usadas e nos significados por trás delas entendemos de uma forma mais ampla o que foi nos tentado passar. Não nos é ensinado a refletir por trás do que nos é dito, assim como não é ensinado que o conhecimento não é linear e que tem profundidade. O conhecimento está intimamente ligado à imaginação e à nossa capacidade de visualizar o que não nos foi dito, para então sermos capazes de imaginar além e o modelo atual de ensino não nos induz a isso.

4.3.11 Indicador de diálogo 11: Isaacs - Reconhecimento dos campos de conversa em que o diálogo ocorreu na disciplina

No início da disciplina, identifiquei diversos relatos que indicam que as aulas estavam no primeiro campo, em que há polidez, um certo relaxamento e alegria, além do receio de comunicar o que se pensa, para que se mantenha o grupo em paz.

Por exemplo, a) na aula inaugural, os discentes interagiram em dupla ou trios para responderem as perguntas: O que eu espero da disciplina? Por que nós precisamos da educação ambiental? Qual o problema ambiental mais grave, atualmente? Como a EA pode se relacionar ao seu curso de graduação? Nessa atividade, observei que “de início, no pedido para trocar de lugar, houve uma reação de surpresa, que, pelas conversas animadas, logo se

converteu em entusiasmo nos grupos (caderno de campo, p. 1); b) A surpresa em ter que levantar e colar o adesivo no mapa, veio acompanhada de descontração e alegria (p. 3); c) Na aula em que foi simulada a audiência pública, outro aluno comentou: esse é um rio doce. Todos riram. (p. 40); d) Nessa mesma aula, o rio, falando para o prefeito, destacou que rebate os ganhos econômicos, pois para ele isso não tem relevância nenhuma, ninguém nunca havia pago um centavo para ele (risos) e apenas pedia para que o problema fosse logo resolvido (p. 40 e 41), e) Em vários momentos os alunos riram durante a atividade. (p.45); f) Foi exibida uma nuvem com palavras coletadas na primeira e segunda aulas. Observei alegria e entusiasmo ao lerem as palavras e alguns sorrisos, dando-me a impressão de terem achado ali representadas as suas palavras; e g) Houve bastante alegria e envolvimento na atividade (p. 60).

Ao longo da disciplina, foi possível observar que as conversas nas aulas se dirigiram para o campo II da teoria do diálogo de Isaacs, em que as divergências são acentuadas. Destaquei no caderno de campo (p.11) que *“durante a dinâmica, transitei pelos grupos e houve discussão, desconforto entre os discentes das ciências ambientais e os da matemática”*. Conforme Isaacs, esse cenário é propício a ampliar a nossa atenção para o que nos desconfirma.

Junto a esse cenário, a equipe observou a dificuldade dos alunos da matemática em compreender o porquê de fazerem a disciplina, o que gerou certa resistência. Isso foi explicitado em ações como, por exemplo, pegarem anotações de outras disciplinas para estudar e saírem da sala para comer no bandeirão no horário da aula. Conforme anotei (caderno de campo, p. 33), *“Nessa aula observei que alguns alunos da Licenciatura em Matemática não estavam sentados nas cadeiras da roda. Estavam em cadeiras atrás da roda, estudando para a prova que teriam no dia seguinte. Destaco que tem um aluno que sempre senta fora da roda, com nítidos sinais de incômodo em precisar estar ali”*. Ratificando essa compreensão, destaco dois relatos dos trabalhos finais:

1) Em um primeiro momento, não conseguia entender o motivo desta matéria no meu curriculum, pois o meu primeiro julgamento em cima disso era de uma aula “desnecessária” ou que “não fazia sentido estar ali”, mas ao longo das aulas fui compreendendo o real objetivo e

2) por essa ser uma disciplina obrigatória do primeiro período do curso licenciatura em matemática, quando a maioria dos alunos ainda está se adaptando à rotina de uma universidade, os trabalhos podem ser problemáticos. Acredito que a solução disso não está na redução ou na eliminação deles e sim na reorganização da grade curricular do curso.

Nesse sentido, o docente da disciplina informou a sugestão dos discentes à coordenação do curso de Licenciatura em Matemática.

Para dialogar com os alunos sobre essa resistência, tentando convergi-los para a disciplina, o grupo de trabalho explicou que os discentes da matemática poderiam ter dificuldade de associar a importância da disciplina para as suas formações e que absolutamente isso era compreensível. A equipe disse que, de outra parte, no dia em que os discentes pisarem na escola, como professores e professoras, entenderão, na pele, porque existe tamanha demanda para que as escolas incorporem, como projeto, a dimensão ambiental em seus afazeres. Também, afirmou que, os alunos, quando forem professores, seja de matemática, geografia ou literatura, haverão de, como todos os docentes, lidar, cada vez mais, com uma pressão maior para incorporar a dimensão ambiental nos seus trabalhos. Concluiu mencionando que cada um dos alunos deveria ter a própria arte de fazer isso responsabilmente, de uma maneira que não apequene ou infantilize a questão ambiental. Então, complementou que essa era a intenção ao fazê-los assistir ao filme *Fierce Green Fire*, pois, apesar dos excessos dos americanismos, trazia bons *insights* para se refletir sobre essa diversidade com que se convive (caderno de campo, p.37).

Identifiquei outro relato de que algumas aulas poderiam estar no campo II quando os alunos destacaram que as conversas foram fervorosas, havendo discordância total entre os cursos: “*Nós, que viemos da matemática, temos um viés muito exato, a gente não tem essa parte de abstração em relação ao texto. Parece que estávamos falando idiomas diferentes*” (caderno de campo, p. 11).

A equipe dialogou com esses alunos comentando que apenas olhavam para partes diferentes do texto e que, por isso, a leitura e o debate são importantes. Como diferentes pessoas enxergam diferentes coisas, são tocadas por diferentes partes do texto. Assim, a intenção era colocar os diferentes olhares na mesa. Mostrou-se positivo, no ver da equipe, o fato de haver discordância, por várias razões. A primeira delas seria que ninguém teria o monopólio da leitura de um texto. Ninguém, sozinho, consegue extrair todos os seus aspectos nele contidos. A segunda seria que a diferença é a essência e, por isso, fazia-se tanta questão da presença de alunos de cursos diferentes. O grupo de trabalho ressaltou ainda que, nos lugares institucionais em que se vive, dificilmente encontraremos todas as pessoas com pensamento similar.

O estafe finalizou dizendo que essa disciplina se chama educação ambiental e cidadania, e que a cidadania se faz no âmbito da sociedade. Nesse âmbito, convive-se com pessoas que são completamente diferentes de nós. Comentou-se que é possível propor quais

os caminhos possíveis de convivência com os completamente diferentes a partir do diálogo. Afirmou-se que, para uma conversa dialógica, não há necessidade de se impor pensamento, não há problema em se pensar diferente. A equipe disse que era possível pensar diferente e conviver, assim como era possível conversar com o diferente, pois, outro caminho, o não-dialógico, é o de colonizar o outro. Sublinhou-se que estamos num momento perigoso em relação a isso, em que se aniquila o outro. Um discente comentou que não precisa aceitar a opinião do outro, apenas compreendê-la e se perguntar a razão dele pensar assim. Disse que isso é a tal empatia tão buscada. O docente comentou que o diálogo, o contato com o diferente, é uma situação que não é fácil, é desconfortável. Mas, ele disse que se se quer ter o direito de não sermos iguais, tem-se que pensar que o outro também tem o direito dele de ser diferente. Essa seria a grande questão do encontro nas aulas.

Destaco que nessa aula, o docente, tentando estimular a se pensar como se superam as divergências explicitadas para o campo de se aprender com essas diferenças, que seria no caminho do campo III da teoria do diálogo do Isaacs, perguntou como fazer passar essa sensação inicial de querer voltar para o nosso espaço protegido sem perder a capacidade de conviver com o diferente em todas as nuances da vida. Ele afirmou que os discentes estão acompanhando a grande quantidade de violentos ataques diários, apenas porque, por exemplo, a religião do outro é diferente, significando uma incapacidade de reconhecer o outro. O professor, então, perguntou: *“Nesta disciplina, aproveitando caráter multidisciplinar, como é que a gente aproveita a diferença intelectualmente?”*. Um discente então disse: *“Até porque em parte todos serão profissionais, vão trabalhar em equipe, vão precisar em algum momento convergir conhecimento”* (caderno de campo, p. 12).

A reflexão que emergiu foi que devemos confiar em nós, mas também levar em consideração o que os outros pensam, pois temos razão para pensar da maneira que pensamos, todavia isso não precisa ser um cadeado que nos impeça de ouvir o outro. Comentou-se que a ideia de colocar para conversar é ouvir o pensamento com o seguinte pressuposto: talvez ele tenha visto algo que eu não vi, talvez o outro me ensine algo. A equipe da disciplina ressaltou que estamos numa universidade, que é um lugar que se pretende democrático, o que significa que tudo está bem quando um discorda do outro.

O professor então citou o exemplo de um comportamento extremo de um aluno da UNIRIO, que ameaçou matar uma aluna de cabelo rosa e massacrar as pessoas ditas estranhas. Assim, provocou:

A questão é que criatividade não emerge se você está vivendo em um ambiente onde você tem que se proteger e desconfiar de todo mundo que está do seu lado o tempo inteiro. Isso é um ambiente de destruição e a gente não pode sequer pensar ou permitir que isso aconteça dentro da universidade. A gente tem que ter liberdade, que caminha junto com disciplina, com responsabilidade. Grandes poderes vêm com grandes responsabilidades. A gente precisa ter liberdade e ter responsabilidade. Se eu discordar, eu não estou querendo te ofender, a discordância não tem uma conotação pessoal. Eu penso diferente, mas também quero saber as suas premissas. Por que você pensa assim etc. Essa é a riqueza e esse é o exercício (caderno de campo, p. 13).

O mestre citou Dom Helder Câmara, na passagem “*se tu discordas de mim, tu complementas com o meu o teu pensamento*” (Ibid.).

Assim, depreende-se que só se aprende com quem discorda, pois quem pensa diferente apresenta uma outra bolha. Se os alunos sentiram desconforto, isso foi natural, pois significou que o diálogo estava funcionando. Assim, os indícios inferem que foram gerados espaços onde foi possível os alunos se posicionarem sem correr risco perante o outro. O que se pretendeu foi promover espaços de reflexão e de desenvolvimento intelectual, garantindo que o caminho de cada um fosse respeitado. Esse foi o espírito da intenção da disciplina. A emergência de uma discordância foi um excelente indicador de que o diálogo estava sendo estimulado.

Diante da emergência das divergências, o docente sublinhou que devemos colocar as discordâncias em suspenso, pensar nelas, refletir sobre elas, sem achar que se é dono de um conhecimento pronto. Concluiu:

Vamos nos colocar no sentido de aprender. Às vezes, demora anos para a gente aprender, mas vamos dar essa oportunidade para o nosso intelecto. O diálogo pressupõe um esforço, porque te coloca numa zona de desconforto. Esse desconforto é identitário. Às vezes, o questionamento que o cara está fazendo coloca em xeque a maneira como eu percebo o mundo. Isso é muito pesado. Não é fácil de processar. Mas a ideia desse ambiente aqui é que isso possa acontecer. O processo educativo é desestabilizador. O que nos interessa é a discordância, é a reflexão por trás. O desenvolvimento da musculatura intelectual (caderno de campo, p. 13).

No meio do percurso da disciplina, na aula 7, cujo tema foi Século XX e a Era do Desenvolvimento/Crise Ambiental como crise civilizatória, o clima das aulas estava na tensão característica do campo II da teoria do diálogo de Isaacs, em que estavam explícitos os diferentes posicionamentos. Nessa aula, houve uma fala extremista que polarizou a conversa, revertendo o caminho dialógico, que se dirigia para o campo III, ao campo II. Quando a turma estava constatando que não seria preciso um desenvolvimento alternativo, mas sim pensar-se em alternativas ao desenvolvimento, um discente disse, “*posso sugerir uma?*”. O docente assentiu. Ele falou “*uma grande guerra. Historicamente falando, um grande ato evolutivo,*

filosófico, humano veio sempre após grandes guerras". O professor, então, ressaltou que houve uma pandemia. Outro aluno disse que precisaram morrer 12 milhões de humanos para que se desenvolvesse uma vacina em 1 ano. O primeiro discente disse: *"você concorda que ainda é pouco?"*. O de ciências ambientais falou: *"eu concordo que há outra maneira"*. O de licenciatura em matemática retrucou: *"me apresente"*. O de ciências da natureza então respondeu: *"apresento, você muda os seus hábitos diários"*. O aluno da matemática falou que *para salvarmos as pessoas no planeta é necessário a redução de 15 a 20% da população*. Outro perguntou: *"você está sugerindo que é necessário a redução de seres humanos para um avanço?"* (caderno de campo, p.34).

O professor ponderou que a conversa estava caminhando no sentido de que se matássemos um monte de gente iria resolver a situação. O aluno da matemática afirmou: *"pelo menos 20%"* e o professor respondeu que isso não seria necessário, pois quem coloca a pressão é uma porcentagem minúscula da população. O aluno prosseguiu, indagando ao professor: *"você consegue perceber ou pensar que essa porcentagem minúscula está muitos passos à frente, pensando em outras maneiras de evoluir?"* Eu pontuei que a maneira deles continuarem evoluindo é pensar em ir para Marte. Nesse ponto, o professor trouxe um dado ilustrativo a respeito da diferença do consumo de energia entre países. Afirmou que a Noruega, com seus aproximadamente 4 milhões de habitantes, demanda a mesma energia que a África do Sul, que possui 160 milhões de habitantes. O docente reiterou que o exercício de pressão sobre o planeta não é colocado pela maioria das pessoas, é uma porcentagem minúscula da população que consome quase toda a energia. A seguir, citou um dado de 1996, em que 246 pessoas mais ricas do planeta têm a renda da metade da população mundial. Destacou que o desenvolvimento alternativo não será capaz de nos tirar desse quadro (*Ibid.*).

Ainda respondendo ao discente que mencionara que os bilionários estão pensando na evolução, fez um questionamento conceitual: *"quem definiria o que seria evolução?"*. O aluno então falou: *"se deixar os próximos passos na mão dos considerados inúteis, ninguém nunca evolui"*. O professor ponderou que o aluno estaria olhando evolução a partir de uma premissa do desenvolvimento, de sair de uma condição pré-newtoniana e chegar numa condição consumidora, de ter uma vida urbana, etc. Ressaltou que, o que está sendo posto em discussão, é que esse não é o único modo de vida possível, não é o único que seja saudável, porque os indicadores estão mostrando um declínio na expectativa e na qualidade de vida. Disse que há um lapso de felicidade após a segunda guerra mundial, que se passa por um momento de questionamento de motivação de vida. Ele disse que, ao discutir-se evolução, cabe indagar: *evolução para quem?* Sugeriu a leitura de obras de alguma liderança indígena

ou de um povo não ocidentalizado, como quilombola, um pescador, alguém que não foi encurralado pelo modo de vida que a gente vive. O docente falou que, certamente, eles vão ressaltar que moramos mal, comemos mal, nos amontoamos para viver, temos desejos cujo alcance nos mata e que, para a gente consumir, geramos trabalho escravo. O professor relatou em seguida que os países colonizados não têm acesso ao lado bom do capitalismo, comentando que não se pode ter como referência a vida na Noruega (caderno de campo, p.32).

Portanto, nessa aula, houve a emergência de um discurso de ódio, em que a aula virou um debate, um “ping-pong”, em que apenas a polarização se reforçou. Não foi efetivada a busca por uma solução coletiva para uma questão sistêmica e a argumentação passou a desempenhar um papel apenas de polarização e não de compreensão e emergência de uma nova solução. Essa interpretação de que, quando a disciplina adentrava para o campo III, foi revertida para o campo II novamente, foi reforçada pelo depoimento de um aluno que comentou que achava o chamado ao diálogo super válido, mas para outro momento, porque nunca se chega a lugar nenhum, pois a distância da parte objetiva, característica da matemática, para a parte subjetiva das ciências ambientais é grande. Constatou que houve diferenças, o que é bom, mas não se chegou a lugar nenhum. Criticou a monopolização do tempo de fala por parte de alguns alunos (caderno de campo, p. 71).

Outro fator que pode ter contribuído para a reversão do caminho do diálogo rumo ao terceiro campo foi o fato de muitos alunos da matemática estarem no primeiro período e não compreenderem ainda o porquê de ter uma disciplina de educação ambiental no seu curriculum. O professor relatou que sentiu uma enorme recusa, por parte desses alunos, em participar da disciplina, inclusive de entrar nas rodas propostas (caderno de campo, p. 72). Sobre esse ponto, a equipe conversou com os alunos na última aula dizendo que se entendia e se acolhia o incômodo, o desinteresse percebido, mas que havia uma intenção e que havia certeza de que o repertório teórico da disciplina poderia ajudar em outro momento próximo na formação e na atuação profissional deles para, pensar caminhos, já que a área da educação engloba muitas questões civilizatórias que incluem a ampliação do olhar. O grupo de trabalho disse que não havia o foco de chegar a um lugar específico. A intenção era que, a partir do encontro, das conversas, fosse possível acessar uma terceira inteligência, compartilhar subjetividades para construção de intersubjetividade, aprender com o encontro de toda riqueza das diferenças que há na sala. Ressaltou-se que algumas sementes foram plantadas e que não se há de controlar onde irão germinar. Afirmou-se que a formação exige deles esforço e responsabilidade para aproveitarem as chances que são ofertadas e que a universidade pública

oferece muitas oportunidades de pesquisa e extensão, por exemplo, e, principalmente, de entrar em contato com racionalidades outras.

Na última aula, em que se sugeriu uma avaliação dos discentes sobre o curso, foi retomada a conversa sobre a fala extremista do aluno que propôs o extermínio de parte da população como solução para os problemas ambientais. O autor dessa fala disse que “*quando ele havia falado sobre o fato, historicamente provado, de que as evoluções só vieram após guerras, catástrofes naturais, trazendo a exclusão, a eliminação de uma porcentagem da população, sentiu-se humilhado, coagido por alguns alunos*” (caderno de campo, p.72). Após, “*um aluno das ciências ambientais comentou que discordou veementemente da fala do aluno de matemática sobre o extermínio, pois vivemos uma pandemia recentemente, e a fala dele causou dor. Ponderou estarmos em uma disciplina que precisava de participação para ser construída, e a fala do futuro matemático havia causado muito desconforto*” (caderno de campo, p. 73). Concordando, uma aluna falou que, quando chegou ao seu limite, saiu de sala. Ressaltou que começou muito animada, pois sentia falta na grade curricular de se aproximar de outras perspectivas, e que, nessa disciplina, havia uma conversa sobre as leituras propostas, de pensar junto, construir com o outro. Disse que o motivo do seu desânimo, causador de sua saída de sala, foi falas que ela achou delicadas, com as quais não conseguia lidar naquele momento. Ela disse que propor a morte, o extermínio, como solução nesse contexto havia sido pesado demais. Afirmou que, em outro momento, o aluno confessou-lhe que fizera a fala extremista para “fazer a aula render”, consternando-a ainda mais. Ela queria, na verdade, um espaço sério, seguro, de construção coletiva, de conversa (caderno de campo, p. 74).

O docente pontuou que a fala do aluno tinha sido muito pesada e que o desafio de pressuposto seria perguntar em qual parcela da população houve um grande avanço a partir do extermínio. O aluno disse que essa pergunta fora formulada na aula, tendo ele respondido que o avanço tinha sido para todos nós. Então, o docente disse que não há todos, que quem morreu não avançou, quem sofreu o terror não avançou. O professor disse que essa ideia de avanço/evolução era muito estranha. O aluno, então, disse:

Eu não pretendo que aconteça nada do tipo novamente (extermínio). Como nosso amigo falou, antes de ser periférico, raça vem antes de gênero, eu sei o quanto a minha cor e a minha pele sofreram, eu sei o quanto foi absurdo e quanto minha fala foi impensada para quem eu sou, mas foi um ponto absurdo que eu defendi pela falta do porquê.

Nesse momento, em que o discente reavalia a sua fala, a partir das ponderações dos colegas e do professor, e reconhece que a sua fala havia sido impensada, pode ser interpretada

como um momento em que, a partir dos outros, foi possível rever uma posição extrema e posicionar-se novamente em um ambiente mais propício ao caminho dialógico, redirecionando o campo da conversa ao campo III.

Nesse caminho, uma aluna da matemática disse que faltou aos seus colegas de curso, tanto o que foi extremista, quanto os que o apoiaram, se colocarem no lugar do outro. Pois disseram que as falas deles foram julgadas, esnobadas, diminuídas, mas ela acha que eles também deveriam se perguntar se não rejeitaram as falas das outras pessoas, pois, para jogar limpo, todos não foram tão dialógicos assim e, algumas vezes, foram mesmo desrespeitosos. Ela não acha justo, acha hipócrita, eles afirmarem que o desinteresse deles pela disciplina provém de terem sido esnobados em suas colocações, sendo que fizeram o mesmo quando saíram de sala, não sentaram na roda, ou nas muitas vezes que fizeram piadas ou ouviram com desinteresse. Ressaltou que, em princípio, pensou que a disciplina seria desconfortável e desinteressante, que preferiria a aula bancária, mas a matéria quebrou todos os paradigmas que ela havia imaginado. Disse que a questão do desinteresse já vinha de antes, não se pode dizer que o desinteresse foi devido à rejeição de determinadas opiniões por eles expostas. O professor perguntou de onde, na percepção dela, veio o desinteresse pela matéria. Ela respondeu que tinha mais a ver com o contexto familiar dela, não tanto por vir do curso de matemática. Ela imaginava que estaria na faculdade somente para falar de matemática o tempo todo, mas a aula sobre a educação bancária a fez interessar-se pela matéria, pois, enfim, ela estava ali para se formar como professora. Afinal, eles sofrem com os professores bancários, cabendo perguntar se era nesse tipo de professora que ela queria se formar. Assim, ela se interessou mais pela disciplina (caderno de campo, p.74).

O reconhecimento dos campos de conversa em que o diálogo ocorreu na disciplina, a partir dos indícios de diálogo destacados nesta seção, demonstrou que a disciplina iniciou sua trajetória no campo I, seguindo para o campo II e, quando se dirigia ao campo III, retornou ao II. Todavia, na última aula, criou-se condições para acessar o campo III, o que poderia ter ocorrido caso a disciplina não tivesse terminado.

Importante destacar que há, no senso comum, uma aparente dicotomia entre conflito e diálogo. Essa percepção do diálogo querer esconder o conflito, essa aparente oposição entre diálogo e conflito é fruto de uma organização cartesiana epistemológica, que obrigatoriamente organiza as coisas em dualidades, não conseguindo conceber conflito e diálogo em outras relações. Andrade (2012, p. 79) descreve que “a questão que se coloca, então, é se é possível que se determine e que se elejam os contextos de irreconciliabilidade a princípio, antes que os processos, de fato, se deem”. Conforme citado na seção 1.4, como exemplo, pode-se destacar

os processos dialógicos fundamentais nos processos de pacificação na África do Sul e na Irlanda do Norte, bem como na Colômbia, que resultou neste país na assinatura do acordo de paz em 2016, encerrando enfim a guerra travada, por mais de 50 anos, entre o governo colombiano e as organizações de guerrilha (Mesa-Velez, 2019, tradução nossa).

Andrade (2012) assegura que não é possível que se decrete a irreconciliabilidade *a priori*. Portanto, aos que acreditam que diálogo é buscar consenso, propusemos o desafio de transcender essa equação epistêmica cartesiana que não consegue integrar diálogo e conflito se não por meio da oposição, pois, conforme supracitado, mesmo no extremo o diálogo pode acontecer. Assim, a qualificação do diálogo pretendeu contribuir para superar o entendimento de diálogo do senso comum, para que não se reproduza o discurso de que o diálogo desconsidera o conflito.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES

Neste capítulo, primeiramente, na seção 5.1, concluirei a pesquisa, respondendo sinteticamente os objetivos estabelecidos. Nesse momento, a rigor, considera-se que a pesquisa cumpriu literalmente com o seu propósito.

Após, extrapolando o escopo previsto, mas com o intuito de valorizar a riqueza de reflexões emergentes no campo, na seção 5.2, apresentarei as considerações finais dos discentes sobre a experiência na disciplina de educação ambiental e cidadania. Essa inserção se deve ao fato dos registros escritos dos discentes explicitarem o potencial pedagógico do caminho dialógico percorrido na disciplina.

Ademais, na seção 5.3, exporei as minhas considerações finais. Por fim, nas seções 5.4, “Concluindo a minha trajetória no mestrado” e 5.5, “Como saímos do mestrado”, descreverei os atravessamentos desta pesquisa em mim.

5.1 CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA

Este trabalho atravessou um cenário político mundial de ascensão de ideias fascistas e, no Brasil, de grave ameaça à democracia e acirrada polarização entre os dois principais candidatos à Presidência da República, contexto refletido nos microprocessos de sala de aula pela intolerância às diferenças. O meu curso de mestrado, iniciado em 2022, testemunhou o cenário das eleições presidenciais, a vitória da democracia contra o fascismo e o consequente restabelecimento da garantia da continuidade do Estado Democrático de Direito no Brasil.

Na apresentação, descrevi a minha trajetória acadêmica, esportiva e profissional e destaquei que eu e as relações com as pessoas e com os referenciais que me compõem chegamos ao mestrado.

No capítulo 1, na introdução, este trabalho partiu da crítica à ciência positivista e da aproximação de ciências e epistemologias outras. Orientada pelo seu objetivo geral, essa investigação buscou cumprir com o seu escopo de colaborar com a área da educação superior, na construção de conhecimento relacionado às teorias e práticas pedagógicas dialógicas, visando contribuir com o fortalecimento de racionalidades democráticas.

No capítulo 2, na fundamentação teórica, este estudo apresentou as teorias do diálogo dos autores estudados. No capítulo 3, na metodologia, foram descritas as metodologias adotadas na pesquisa teórica e na pesquisa de campo. No capítulo 4, nos resultados e discussão, em cada uma das três seções foi respondido um objetivo específico.

A primeira seção respondeu ao primeiro objetivo específico, que foi compreender as amplitudes dos conceitos de diálogo nas obras “Eu e Tu”, de Martin Buber; “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire; “Diálogo: comunicação e redes de convivência”, de David Bohm e *The Art of Thinking Together*”, de William Isaacs.

Concluiu-se que os conceitos de diálogo nas obras estudadas assumem significados distintos, embora haja entendimentos comuns em alguns aspectos. A dimensão *stricto* do conceito de diálogo de Buber é bastante específica. Portanto, a relação *eu-tu*, tal qual proposta pelo autor, não parece conversar exatamente com os conceitos de diálogo dos demais autores.

Entendeu-se que as ideias contidas nessas obras posicionam os conceitos de diálogo dos autores estudados em uma base de compreensão ontológica comum. Esse pensamento ontológico comum é proposto, especificamente, no conceito *lato* de diálogo de Buber, em que a existência é dialógica; no que chamei de viés existencial do conceito de Freire; na ordem implicada, que nos une e nos aproxima da totalidade, proposta por Bohm, e incorporada e desenvolvida nos aspectos mais filosóficos em Isaacs.

Freire, no viés político-pedagógico, foi além da dimensão ontológica e atingiu a dimensão político ↔ pedagógica. David Bohm complementou essa compreensão, propondo uma sistematização mais epistêmica, relativa aos processos do pensamento, e um início de uma metodologia para a prática do caminho dialógico. William Isaacs contribuiu, essencialmente na dimensão teórico/metodológica do conceito de diálogo, através da sua teoria operacional.

Sendo assim, concluiu-se que Isaacs, Freire e Bohm, incluíram em suas compreensões um cerne filosófico buberiano, e também questões presentes em uma dimensão maior, que extrapola a compreensão *lato* de Buber do diálogo, em que, nessa compreensão mais ampla, evidenciam-se as possibilidades de facilitação do diálogo ou de possibilidade de fomentá-lo. Assim, Freire, Bohm e Isaacs indicaram que há, portanto, uma dimensão operacionalizável do diálogo e isso significa que o diálogo pode ser aprendido e ensinado.

No exercício de sistematização da nebulosa teórica, foi elaborada a figura 8, para representar a mesma realidade/*totalidade*, que não pode ser fragmentada, concebida a partir de quatro diferentes dimensões: ontológica, pedagógica, epistemológica e teórico/metodológica. Após, foi elaborada a figura 9, para espelhar a interpretação da pesquisadora sobre a ênfase que cada autor dá às dimensões dos conceitos de diálogo. Essa figura indicou que a nebulosa teórica formada pelas proposições dos diferentes autores do diálogo incorporados na pesquisa, na verdade, tem uma organização implicada com uma distribuição específica de enfoques, sentidos e significados.

A segunda seção respondeu ao segundo objetivo específico, que foi identificar as contribuições das abordagens dos conceitos de diálogo das obras estudadas para o contexto específico de uma disciplina de educação ambiental e cidadania no ensino superior. A pesquisa teórica qualificou as teorias do diálogo dos quatro autores estudados para o contexto do campo da pesquisa e, ao final, estabeleceu onze indicadores de diálogo.

A terceira seção respondeu ao terceiro objetivo específico, que foi levantar indícios de diálogo nas práticas pedagógicas propostas nessa disciplina. Os resultados apresentados demonstram que foram encontrados, no campo da pesquisa, diversos indícios de diálogo, de acordo com indicadores estabelecidos. Nesse sentido, é possível inferir que a disciplina se aproximou, em diversos momentos, da dialogicidade. Os resultados também sugerem que o caminho dialógico percorrido na disciplina estimulou o exercício da democracia, da solidariedade e do amor.

Concluiu-se que a incorporação de caminhos dialógicos se estende como uma urgência para todo o campo educacional. Conciliar esses caminhos de liberdade em uma estrutura ainda tão cartesiana é a peleja que a disciplina enfrenta. Essa é a luta posta para o campo educacional.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS DISCENTES SOBRE O CAMPO DA PESQUISA

Neste momento, apresentarei as considerações finais dos discentes sobre os temas abordados pela disciplina e sobre como a disciplina os afetou.

Em relação à emergência de se repensar outros modos de ser e de estar no mundo, em prol de se garantir a regeneração de ciclos de vida, destaco inicialmente o seguinte extrato de um trabalho de aula: *“Daí chegamos a um ponto em que as abstrações são tão (ou até mais) reais e que a nossa própria realidade, a economia mais urgente do que a nossa sobrevivência”*. Corroborando com essa necessidade, sublinho o relato de um aluno do curso de ciências ambientais:

Tenho como garantido que as próximas linhas terão um tom de desabafo e um pouco de indignação tanto pelo momento conturbado, quanto pelo histórico pessoal de ativismo ambiental que tenho exercido por pouco mais de 10 anos. Ainda me custa acreditar que, mesmo após diversos avanços no campo da ciência, direitos civis, políticas educacionais, produção de alimentos, energia permanece no mainstream corporativo, governamental, e organizacional, que ainda há espaço para a continuação do atual modelo econômico de crescimento e de dependência global dos combustíveis fósseis, repetindo uma fórmula ineficiente de manejo dos recursos naturais, que geram mais do que qualquer outra coisa a total degradação dos ecossistemas, levando a uma taxa de extinção maior do que todas as anteriores.

Os dados estão na mesa, a ineficiência na produção e distribuição de alimentos é amplamente conhecida, o aumento dos níveis dos gases de efeito estufa causam mudanças climáticas significativas em todo o planeta, pandemias serão mais frequentes e letais, caso a expansão sobre os ambientes preservados não cessem ou retrocedam imediatamente. Isso posto, estou somente tratando dos fatores que diretamente já são críticos atualmente e a tendência é de prejudicar o ser humano ainda mais com o passar das próximas décadas.

Mesmo a caminho do precipício, existe, de forma intencional, uma classe dominante, que financia diretamente este modelo globalizado de consumo, que gera desigualdade, pobreza, degradação ambiental e social, dentre outras chagas da sociedade ocidental.

O efeito deletério é visível! Os avanços na medicina, que aumentaram a expectativa de vida global, são anulados pela intensa carga de veneno que é administrada de forma indiscriminada na alimentação, no abastecimento de água e de produtos baratos com os POPs. Vive-se mal, por um pouco mais de tempo, suportado por medicamentos que não curam mas somente tratam sintomas. A roda da economia continua girando com ultraprocessados, monocultura e a exploração de animais para o abate: receita para catástrofe, que é culturalmente aceitável, pois o mercado é que investe pesado para mudar o paladar da sociedade, visando somente o lucro e nada mais.

As expectativas geradas por este ponto de inflexão pressionam para mudanças drásticas no estilo de vida das pessoas em ambientes urbanos, em sua maioria as quem têm o maior peso na balança das mudanças climáticas, de forma geral com foco dos 1% mais ricos do mundo responsáveis por 15% das emissões globais de CO² segundo relatório da “The Carbon Inequality Era: An assessment of the global distribution of consumption emissions among individuals from 1990 to 2015 and beyond to 2020”. Contudo, o peso será mantido pelos indivíduos e comunidades mais frágeis na base da pirâmide socioeconômica, composta por sua maioria de pessoas pretas, periféricas, povos originários, caiçaras, comunidades tradicionais por todo globo. Seja pelos recursos ambientais exauridos, seja pelos eventos climáticos extremos, são os mais pobres que estão sendo afetados diretamente pela relutância da sociedade em aceitar o inevitável: temos que mudar e lutar pela mudança desse sistema insustentável para todos, principalmente os alicerçados na pobreza.

Nos trabalhos de aula, destaco trechos em que os alunos descreveram caminhos para lidar com esses desafios ambientais, especificamente no campo da educação:

1) Os textos e as conversas nas aulas me trouxeram reflexões sobre a importância da participação ativa dos educandos, a valorização do conhecimento prévio, a conscientização crítica e a integração da educação ambiental em diferentes disciplinas. Essas reflexões destacam a necessidade de uma abordagem mais engajadora e transformadora da educação ambiental, capacitando os educandos a se tornarem agentes de mudança informados e responsáveis;

2) Uma estratégia importante é a criação de espaço de diálogo e participação, nos quais os educandos possam compartilhar suas experiências, conhecimentos e preocupações ambientais. Através do diálogo, eles podem desenvolver uma compreensão mais ampla das questões ambientais, explorar soluções criativas e coletivamente buscar ações transformadoras; e

3) Além disso, é fundamental integrar a educação ambiental de forma transversal em diferentes disciplinas e atividades escolares, para que os educandos possam entender a interconexão entre as questões ambientais e outras áreas do conhecimento. Dessa forma, a educação ambiental não fica limitada a um campo específico, mas permeia todas as dimensões de aprendizagem.

À luz do pensamento complexo, de Edgar Morin, dois discentes, em seus trabalhos de aula, também apontaram a necessidade da interdisciplinaridade:

1) A leitura nos faz questionar o paradigma da simplicidade, que busca reduzir e simplificar os fenômenos, limitando a compreensão à análise isolada de suas partes. Entretanto, sistemas complexos exigem uma visão mais ampla. A multidimensionalidade é essencial nesse contexto, pois reconhece que os fenômenos são compostos por múltiplas dimensões interconectadas.

Ao compreender a complexidade como um todo independente, somos desafiados a considerar as interações e influências mútuas entre as partes. Isso implica abandonar abordagens disciplinares isoladas e adotar uma postura interdisciplinar, que busca conexões entre diferentes campos do conhecimento para obter uma visão mais rica e abrangente.

A visão holística é fundamental nessa abordagem. Ela nos convida a compreender as partes em relação ao todo, evitando reducionismo simplistas. Ao considerar as multiplicações de um fenômeno, somos capazes de apreender sua essência de maneira mais completa e tomar decisões mais informadas.

A leitura de "Introdução ao pensamento complexo" nos leva a refletir sobre a importância do pensamento complexo e da multidimensionalidade na compreensão dos fenômenos do mundo contemporâneo. Superar o paradigma da simplicidade, adotar uma abordagem multidimensional e holística, bem como fomentar a interdisciplinaridade são fundamentais para enfrentar os desafios complexos que encontramos. Ao reconhecer a interconexão das partes e considerar suas múltiplas dimensões, somos capazes de obter uma visão mais profunda e rica da complexidade do mundo que nos cerca; e

2) Eu senti que o texto é um convite para repensarmos nossa maneira de pensar e enxergar o mundo, abandonando visões simplistas e lineares, em favor de uma compreensão mais abrangente e interconectada. Uma das principais reflexões que tive foi que é extremamente necessário abandonar a fragmentação do conhecimento e buscar uma visão holística da realidade, pois a fragmentação e especialização excessiva das disciplinas têm limitado nossa compreensão dos problemas e fenômenos complexos.

Para isso, o autor nos convida a integrar diferentes áreas do conhecimento e reconhecer as interações entre elas, a fim de obter uma visão mais completa e verdadeira da realidade, ou seja, enfatiza a importância da transdisciplinaridade. Ao realizar essa leitura me senti muito envolvida, pois assim como ele argumenta, também acredito que os problemas complexos exigem uma abordagem que transcenda as fronteiras disciplinares, integrando diferentes perspectivas e saberes, dando, assim, destaque a essencialidade de uma abordagem transdisciplinar para o enfrentamento dos desafios globais complexos que enfrentamos, como as mudanças climáticas a desigualdade social e os problemas socioambientais.

Destaco relatos, extraídos de trabalhos de aula, em que foi abordada a dimensão civilizatória dos problemas ambientais.

1) No geral, a leitura desses textos desperta uma reflexão sobre como podemos promover um desenvolvimento mais sustentável e justo, que leve em consideração os limites ambientais e as necessidades de toda a civilização. Isso pode sim implicar uma mudança em relação ao crescimento econômico como objetivo principal, mas por outro lado, priorizaríamos a qualidade de vida, a equidade e a preservação do meio ambiente;

2) A partir dos textos discutidos, podemos extrair importantes reflexões. Precisamos repensar o paradigma de desenvolvimento econômico, adotando abordagens mais holísticas e sustentáveis que levem em conta os aspectos sociais,

culturais e ambientais. Devemos reconhecer os fatores estruturais que contribuem para a construção da pobreza e trabalhar em direção à redução das desigualdades. Além disso, a intensificação dos problemas ambientais nos exige uma mudança urgente em direção às práticas econômicas sustentáveis e à preservação dos ecossistemas. Essas reflexões nos convidam a repensar nossas prioridades, ações e políticas. Devemos buscar soluções inovadoras e colaboração global;

3) Ao refletir sobre o tema proposto percebi a importância de uma abordagem estrutural no entendimento dos problemas ambientais. Tal fato me despertou que a educação ambiental não deve se limitar a transmitir conhecimentos teóricos sobre o meio ambiente, e sim incentivar uma visão crítica que considere fatores políticos, sociais e econômicos. Por fim, essas reflexões me fazem pensar em buscar uma abordagem mais abrangente na educação ambiental. Acredito que é essencial capacitar as pessoas para compreenderem as relações entre sociedade e o ambiente, incentivando a participação ativa e promovendo soluções sustentáveis e justas para os desafios ambientais; e

4) Ao compreender a educação ambiental emancipatória, percebe-se a necessidade de uma abordagem que vai além da simples conscientização e engajamento individual. Essa perspectiva busca capacitar as pessoas para que se tornem agentes de mudança, conscientes da dinâmica de poder e das injustiças socioambientais. A educação crítica e o incentivo à participação democrática são pilares fundamentais dessa abordagem, permitindo que as pessoas questionem e desafiem as estruturas sociais que perpetuam a crise ambiental.

Em contraste, a educação ambiental privatizante revela uma visão superficial e individualista da sustentabilidade. Ao enfatizar apenas o consumo verde e a responsabilidade pessoal, essa abordagem desconsidera as raízes estruturais dos problemas ambientais. Foca-se no marketing de produtos e serviços “sustentáveis” sem questionar as desigualdades e as dinâmicas econômicas que alimentam a crise ambiental. Nesse sentido, a educação ambiental privatizante/ narcísica/ individual pode ser vista como uma estratégia que busca manter o status quo, sem promover mudanças sistêmicas.

Ao refletir sobre essas abordagens, é crucial reconhecer que a crise ambiental é complexa e multifacetada. A educação ambiental emancipatória, ao promover uma perspectiva crítica e participativa, oferece uma visão mais ampla, considerando as relações sociais, as estruturas de poder e as questões de justiça ambiental. Essa abordagem encoraja a ação coletiva e a transformação social, destacando a necessidade de uma sociedade mais educativa e sustentável.

Diante dos desafios ambientais atuais, a reflexão sobre as abordagens da educação ambiental é essencial. A leitura do texto de Isabel de Moura Carvalho nos convida a considerar a diferença entre a educação ambiental emancipatória e a educação ambiental privatizante/narcísica/ individual. Enquanto a primeira busca transformação social e a justiça ambiental por meio de uma educação crítica e participativa, a segunda se limita às ações individuais e ao consumo sustentável, sem abordar as questões estruturais e sistêmicas. Concluímos, portanto, que a educação ambiental emancipatória é fundamental para enfrentar a crise ambiental de maneira abrangente significativa, promovendo uma sociedade mais equitativa, consistente e sustentável.

Identifiquei, nos trabalhos de aula, ainda a presença de um primeiro trecho que destaca o antropocentrismo e um segundo, em que a visão biocêntrica foi explicitada:

1) Para mudar o cenário da degradação ambiental, devemos dar protagonismo aos povos originários. Esse povo que foi caçado, massacrado e apagado no processo histórico. Os países colonizadores, em nome dos avanços da modernidade, tomaram como sua propriedade os territórios e todas as vidas que havia nos países colonizados. Essa modernidade coloca o ser humano como centro do universo, mas não de uma forma global e sim de uma forma segregada; e

2) Tais objetos de estudo me fizeram pensar sobre como os pressupostos do desenvolvimento a construção da pobreza no ocidente e a intensificação dos problemas ambientais estão interconectados de várias maneiras. A maneira que a sociedade ocidental passou a tratar o meio ambiente enxergá-lo apenas como um meio para obtenção de lucro condenou o mundo inteiro e a influência das atividades humanas sobre os processos naturais da Terra passou a ser tão marcante que foi proposto um novo conceito para descrever essa Nova Era geológica em nosso planeta, o Antropoceno. Tal fato me causa uma grande inquietação e indignação visto que a prepotência do homem é grande a ponto de condenar um planeta inteiro em prol da ganância, mesmo que isso seja um ato autossabotagem uma vez que a terra sobrevive sem nós, contudo, se alterarmos drasticamente as condições do planeta a raça humana não poderá sobreviver.

No sentido de humanizar, ressalto um trecho de um trabalho de aula em que o discente descreve que:

É estranho pensar em algo como a pobreza. Enquanto pensamos em pessoas sem dinheiro com fome, dificilmente vemos as pessoas sofrendo ao nosso redor. E, quando vemos, muitas vezes os ignoramos, como todos fazem com mendigos pedintes que precisam de ajuda e muitas vezes são ignorados por aqueles que estão ocupados demais para vê-los depender da solidariedade dos outros, aqueles não sou só eu mas também minha mãe e amigos que tenho e provavelmente os professores e colegas da faculdade e da escola em que estudei. Infelizmente ainda existem pessoas invisíveis para nós e para a sociedade em si, além de serem invisíveis para o Estado, o que os faz perderem parte de seus direitos também.

Uma das práticas pedagógicas que os discentes perceberam mais ter engajado e impactado na disciplina foi a proposta deles ministrarem uma aula no início do curso e, após, lerem o segundo capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Conforme relatado num trabalho final: *“Acredito que o que mais tenha me tocado foi ler Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido, algo que nunca havia feito”*.

Sobre a dinâmica da disciplina baseada em metodologias ativas e participativas, distingo o seguinte relato de um trabalho final: *“Adorei o espaço de fala e rotatividade de conhecimentos em sala, achei muito inovador e gostei bastante disso (parecer estar à frente do nosso tempo), espero que continuem com esses planejamentos de aula”*.

Enfatizo uma avaliação de um discente que considere relevante por ter explicitado que a disciplina atingiu a sua intenção de estimular a percepção dos alunos sobre a dimensão histórica e social em que os problemas ambientais emergem:

Em uma conversa rápida que tive com uma colega sobre essa atividade de avaliação, ela disse que não sentiu terem sido apresentados pelos docentes muitos conteúdos a respeito das questões ambientais ligadas às ciências biológicas e físicas, mas sim aquelas ligadas às ciências humanas. Ainda com relação à abordagem dos conteúdos, uma coisa que já havia ouvido antes e que foi bem reforçada durante as aulas, acredito que justamente por conta dessa fuga do conteúdo “clássico” sobre o meio ambiente, é a ideia de que a

questão ambiental não é de cunho puramente físico ou biológico, na realidade as principais questões são de cunho social. Os impactos ambientais surgem na interação humana com o meio e essa interação é realizada de uma determinada forma por conta de nossas interações sociais. Tais interações são influenciadas por questões históricas, que nos trouxeram ao ponto em que estamos e a partir de tudo isso temos nossas próprias impressões, vivências, que também se alimentam nesse meio social, que por sua vez impacta o meio ambiente que vivemos.

Destaco, ainda, uma avaliação que considero bastante significativa no que tange ao atingimento da intenção da disciplina por um aluno, a qual demonstrou uma compreensão profunda sobre os conteúdos teóricos propostos:

A partir das leituras e debates ao longo do curso, passei a perceber com mais clareza e com embasamento teórico que vivemos em um mundo interconectado e complexo, onde todos os aspectos estão interligados.

No início do curso, quando lemos sobre educação bancária, já me senti alertada sobre a necessidade de uma abordagem crítica e participativa na educação, onde o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento fossem valorizados. Isso me fez refletir que a educação vai além da mera transmissão de informações, sendo um instrumento de conscientização e transformação social e trazendo argumentos concretos para inquietações acerca da educação, que sempre se fizeram presentes na minha vida.

O texto ponto de mutação também me encantou e merece destaque por trazer uma visão holística acerca da importância da sustentabilidade e da harmonia entre sistemas natural ou social e espiritual. Já o texto sobre o paradigma da complexidade me fez entender a importância de uma compreensão mais profunda das interações e relações entre os diferentes elementos.

No âmbito da Educação Ambiental, percebi como somos confrontados com os desafios políticos e sociais que envolvem a conscientização e a ação em prol da sustentabilidade. Agora percebo com mais clareza a importância de uma abordagem crítica que vai além da conscientização individual e que envolva também ações políticas efetivas para enfrentar os problemas ambientais.

Além disso, os textos e o curso convidam a refletir sobre as estruturas de poder e dominação presentes em nossa sociedade, destacando a persistência das estruturas coloniais e as desigualdades resultantes.

Por fim, sinto que ao longo do curso somos desafiados a repensar o paradigma do desenvolvimento econômico, considerando as alternativas propostas por Miriam Lang, por exemplo. Me sinto mais preparada para lutar pela necessidade de uma abordagem que valorize a diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental e a justiça social, em contraposição a um modelo de desenvolvimento que prioriza apenas o crescimento econômico.

Em suma, o curso me proporcionou uma ampla gama de aprendizados. Sinto que fui instigada a adotar uma visão mais holística e complexa do mundo, a repensar a educação, a enfrentar os desafios ambientais, a desafiar as estruturas de poder e a repensar o paradigma do desenvolvimento. Essas lições instigam a busca por uma abordagem mais consciente, sustentável, justa e igualitária nas ações individuais e coletivas em prol de um futuro mais equilibrado e harmonioso.

Em alguns relatos dos trabalhos de aula, pude identificar que a disciplina trouxe conhecimento para ser compartilhado em outros ambientes frequentados pelos alunos, como por exemplo:

A leitura me levou a refletir sob a égide da autocrítica, pois na estruturação de projetos de EA na Empresa Júnior Hórus, a qual sou membro, percebi que preciso repensar o projeto, buscando aplicar esse aprendizado passado por Paulo Freire:

- 1) buscar uma abordagem mais participativa dialógica com as personas, valorizar seus saberes empíricos, ter uma troca reflexiva e crítica sobre os assuntos de educação ambiental buscando uma participação ativa das personas;*
- 2) Levar em conta as necessidades e demandas das personas e suas realidades socioambientais;*
- 3) Desenvolver atividades e metodologias que tenham o diálogo constante entre os educadores e o público nas questões ambientais; e*
- 4) Promover a busca por soluções sustentáveis em projetos de iniciativas ambientais locais com participação mútua entre educadores e público como consequência da transformação de “corações e mentes” com os objetivos da educação ambiental.*

Na aula em que estudamos o texto “As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental” da autora Isabel Carvalho, um aluno relatou a riqueza dos conteúdos da disciplina e a influência das aulas para o retorno de sua motivação, o que significa que a disciplina conseguiu atingir uma dimensão para além dos conteúdos:

Grande foi a influência da EA nas escolhas pessoais que fiz e ainda faço. Escolhi área ambiental como carreira, primeiro como Guarda parques e prosseguindo com ecoturismo em unidade de conservação e servidor público, ativamente participante de voluntariado ambiental no pré-pandemia, adepto ao veganismo assim como outras ações dentro do possível e praticável, tentando manter uma melhor pegada ecológica individual e sempre aberto ao diálogo para os temas de relevância ambiental. Espero manejar as habilidades necessárias para multiplicar a riqueza de conteúdo com os futuros alunos, em algum ambiente de troca de conhecimentos, o que está sendo gerado nessa disciplina. Verdadeiramente está fortalecendo o retorno da motivação de uma consciência ambiental inquieta.

Dos trabalhos finais realizados, destaco que a disciplina provocou aumento na motivação de uma discente no que toca à vida acadêmica: “*Foi uma matéria muito rica em conteúdo para mim. Busquei fazer essa matéria em um movimento de desânimo em relação à universidade pois sabia que ela me causaria vontade de continuar e foi exatamente isso que aconteceu*”.

5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISADORA

Esta pesquisa teve a intenção manifesta de qualificar as teorias do diálogo para contribuir para a construção de um caminho pedagógico dialógico. Essa via interessa, especialmente, às questões ambientais, em que os desafios a serem enfrentados são em âmbito civilizatório e às questões democráticas, que precisam de contínua observância para a sua manutenção ou de muito diálogo (e luta) para a seu estabelecimento. Também interessa

particularmente à área educacional, pois espera-se que os egressos do ensino superior público sejam cidadãos que defendam a democracia e atuem como educadores ambientais em espaços formais e não formais, nas suas mais diversas profissões.

A principal contribuição pedagógica da teoria do diálogo de Martin Buber é que se aprende com o outro. Assim, se os seres humanos são seres coletivos, por que a aprendizagem deveria ser uma atividade relegada primordialmente sobre o indivíduo? Se não existe entidade isolada e autônoma no mundo, por que a aprendizagem deveria ser feita em isolamento? Isso é mais um fomento à cultura da individualidade e da competição do que uma necessidade pedagógica.

Acredito que uma escola genuinamente dialógica se aproxime da ideia de espaços como lugar de encontro. Se “a originalidade é uma das expectativas básicas do controle moderno da subjetividade” (Mignolo, 2021, p. 28), é preciso reconhecer que o conhecimento emerge da relação, é genuinamente coletivo, sendo, portanto, limitado no modelo de educação tradicional bancário, que é individualista. O caminho pedagógico dialógico propõe deixar emergir o científico, o poético, a dança, ou seja, as manifestações coletivas de encantamento e enfrentamento.

A teoria do diálogo freireana destaca que, se a pedagogia do oprimido liberta não só o oprimido, mas também o opressor, ela é necessariamente solidária. Assim, o diálogo, ou o caminho dialógico, que nos leva a ser e ao *quefazer*, é pré-requisito para uma educação para a prática de liberdade, necessariamente solidária. E a solidariedade nasce no encontro dialógico, humilde, amoroso e corajoso.

Conforme anteriormente mencionado, houve diversos momentos na disciplina de educação ambiental e cidadania, campo desta pesquisa, em que indícios dialógicos foram encontrados. Dentro da área educacional, a pesquisa sugere que o foco deva ser melhorar a qualidade das relações e da comunicação que acontece em sala de aula, pois parte-se do pressuposto de que a tradição ali presente é extremamente antidialógica, quando, na realidade, é possível ir além.

Este estudo não teve a finalidade de impor métricas do que seria, ou não, uma educação dialógica. Ao contrário, ele se propôs a sugerir que, independentemente de se atingir um diálogo “puro” buberiano, freiriano, bohmiano ou isaquiano, há espaço para superar a educação bancária em direção a contextos mais dialógicos. Então, se não se olhar por uma lente cartesiana do purismo, será que o único caminho possível é o da não-dialogicidade, que é o tradicional? Se se reconhece que não, então se começa a inventar outros caminhos

possíveis e isso pode ser relevante pedagogicamente no contexto de uma disciplina, pois abre-se espaço para melhorar as relações e as comunicações, estimula-se o caminho dialógico.

É como se houvesse, numa forma de relação natural, antidualógica, e se forçasse uma situação não natural, o diálogo. Se se olhar a relação tradicional que se tem como algo que foi construído e imposto, condicionado, começa-se a perceber o contexto de forma diferente. O diálogo é uma condição artificial? Mas será que a antidualógica também não é uma condição artificial? O Bem Viver (Acosta, 2016) contesta a ideia do ser humano ser inerentemente competitivo. Será que o ser humano é inerentemente anti-dialógico, ou seria isso consequência de uma imposição cultural? O cerne da questão a ser enfrentada direciona-se para a pergunta: como criar conversas significativas e que tenham intencionalidade pedagógica nos contextos educacionais? Esses questionamentos abrem caminho de reflexão sobre a importância do que foi feito na disciplina, pois os resultados inferem que o princípio da relação a enriqueceu.

Conforme Freire (2021), carregamos ontologicamente o desejo de *ser mais*. Assim, quando o professor entrega uma resposta pronta, de maneira fácil, mata o *ser mais*, é uma forma de mutilação, de opressão. O *ser mais* é a questão principal a ser atendida enquanto processo pedagógico. Há um conteúdo, mas há algo por trás, o desenvolvimento de uma capacidade, de um querer, da curiosidade, que deve vir junto ao conteúdo, de maneira que, quando ocorre uma resposta, gere muitas outras perguntas, que não encerre o percurso, mas estimule a emergência de diversos outros percursos. A intenção da disciplina é formar educadores ambientais com senso crítico, com capacidade de pensar, com brio, porque os problemas enfrentados são complexos demais para se entender com os processos pedagógicos que são simplificadores, excluindo as pessoas da ação. O perfil pró-ativo é aquele que a sociedade precisa para enfrentar as questões ambientais complexas que estão postas e não o perfil que só senta, ouve e reproduz. Precisa-se criticar, enfrentar e lutar. Essa é a dimensão da cidadania. A educação bancária tolhe a dimensão política.

Ressalta-se, entretanto, que não se deve cair no dualismo de se entender que um professor é ou não é bancário. O bancarismo ainda é estrutural, sendo possível, no máximo, alternar-se entre metodologias mais ou menos progressistas. Também, deve-se cuidar para não se reproduzir a narrativa de que não somos bancários, os outros que são. O desafio é se questionar: como é possível encontrar caminhos em que seja possível se desvencilhar dessa formalidade? Essa não é uma tarefa trivial e não será possível superá-la em todas as práticas pedagógicas.

Ao se afastar do bancarismo, vislumbra-se de um terreno que é contraditório a cada momento. O desafio posto é pensar quais estratégias podem melhorar a qualidade dessa interação, com o pressuposto de que a diversidade é a maior riqueza da disciplina. O desafio é pensar sobre como aproveitar essas diferenças para construir algo produtivo e não transformar o ambiente em um conflito estéril.

A disciplina enfrentou alguns desafios para o fomento da dialogicidade, pois quando a disciplina caminhava para o campo III da teoria do diálogo de Isaacs (investigação no campo/florescimento do diálogo reflexivo), ela terminou. Assim, a intenção da disciplina de promover o diálogo esbarrou numa contradição inerente ao contexto, já que ela segue uma determinada formatação.

Como foi abordado neste trabalho, o diálogo bohmiano é muito ligado à não existência de uma agenda, mas, por outro lado, a disciplina obedece a essa formatação/agenda. Essa contradição conforma uma série de constrangimentos dentro dos quais a iniciativa dialógica da disciplina é tentada. Quando se estabelece um conflito, como o que ficou fortemente marcado no campo II (Instabilidade no campo/quebras no contêiner) desta pesquisa, há a possibilidade de suspender a questão do conflito e, procurar fomentar o caminho dialógico. Entretanto, estabelece-se mais uma contradição: por um lado, caso se suspenda, é possível ampliar o olhar sobre aquele assunto pelas lentes de todos envolvidos na prática pedagógica, despolariza-se a questão, mas, por outro lado, remete-se a turma inteira a uma discussão iniciada por duas pessoas.

Esse cenário ainda desperta mais uma questão. Se o assunto emergido do conflito através do diálogo for alinhado com o conteúdo programático, o fomento pedagógico ao diálogo continuaria sendo adotado como meio e o conteúdo programático como fim. Sugiro, que nesse caso, a equipe da disciplina proponha um exercício de suspensão de pressupostos e investigação dialógica do assunto emergido. Essa ação tende a incentivar a despolarização do assunto cerne do conflito e segue em uma investigação pertinente ao conteúdo programático.

Entretanto, se o assunto não for alinhado com o conteúdo programático previsto para a disciplina, há uma evidente contradição. Isso porque o diálogo permaneceria como meio e o assunto despertado por ele como fim, desconsiderando, então, o conteúdo programático, que também é a intenção pedagógica da disciplina. O diálogo assumiria pedagogicamente a intenção de meio e fim. Nesse caso, se não se propõe a suspensão dos pressupostos e a investigação do assunto emergido, a polarização tende a se agravar. Por outro lado, se se propõe suspender e investigar o assunto, a disciplina foca em um tema que foge ao conteúdo programático, dá ênfase ao que foi despertado, inicialmente, através de poucos alunos e que

pode não interessar tanto aos demais. Esse caso é mais desafiador para a equipe da disciplina, pois se impõe pedagogicamente o questionamento de como se deve agir. Não há uma resposta linear para lidar com esse contexto. A contradição é inerente ao caminho dialógico.

Avalio que a disciplina avançou em relação a uma disciplina não dialógica. Identifiquei que há indícios de avanço em relação à não dialogicidade, mas também obstáculos e limites. Concluí que, embora o diálogo se coloque como uma utopia, ou como indicam Deetz e Simpson (2004), o diálogo se mantém como uma esperança, ele não vai emergir espontaneamente.

A disciplina não tinha a intenção de antecipar os princípios dialógicos explicitamente para os estudantes. O desejo era que eles experienciassem o diálogo, através das metodologias ativas e participativas propostas, e, de certa maneira, intuissem ou incorporassem o fazer dialógico no decorrer da disciplina. A equipe da disciplina chegou a conclusão que não seria a melhor estratégia deixar os princípios do diálogo implícitos, mas que era preciso expô-los aos discentes no começo do curso. Assim, a disciplina incorporou para o semestre 2023.2 a proposta pedagógica de, explicitamente, expor esses princípios e foi observado que a disciplina tornou-se mais dialógica, embora seja preciso destacar que eram outros estudantes, não sendo possível fazer uma comparação direta, apesar de haver indícios também de que pode ter ocorrido uma grande diferença.

Também constatee que as aulas priorizavam a expressão oral, mas a avaliação da disciplina enfatizava a linguagem escrita. Dessa forma, eu propus à equipe uma reflexão sobre a possibilidade de se também considerar a presença e a participação nas aulas para a avaliação dos estudantes. Essa sugestão foi igualmente incorporada à disciplina no semestre 2023.2.

5.4 CONCLUINDO A MINHA TRAJETÓRIA NO MESTRADO

Sou uma semente que germinou no solo fértil do Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental (LAPEAr), a partir de 2021. Agora, semente ainda em vida, mas mais madura, espero que meus frutos acadêmicos alimentem racionalidades democráticas e sintrópicas. Também desejo que as minhas folhas secas caiam e retroalimentem o solo do laboratório, assim como anseio devolver, na minha atuação profissional na UNIRIO, o crescimento intelectual que esta universidade me proporcionou nesse mestrado.

Esta dissertação foi pensada, desenvolvida e escrita com estreito diálogo com o meu orientador, Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade, e com os demais pesquisadores do laboratório ao longo dos anos de 2021 até 2023.

O ingresso no mestrado e os três períodos acompanhando a disciplina de Educação Ambiental e Cidadania me trouxeram de volta às salas de aula, resgatando a minha vivência acadêmica, e não só administrativa, na universidade. No campo da pesquisa me redescobri pesquisadora, com os desafios e as alegrias do fazer acadêmico. Ter acompanhado a disciplina por dois períodos antes do período em que o campo foi, de fato, realizado trouxe-me amadurecimento enquanto pesquisadora. O dia-a-dia dividido entre atividades profissionais, já que fiz o mestrado sem licença, e o mestrado, com contato constante com o meu orientador e com os colegas do laboratório - e o apoio do coletivo da minha família, companheiro e colegas de turma - possibilitou que eu, aos poucos fosse acreditando no meu potencial de *ser mais* e amenizando o medo de não ser capaz de concluir as etapas do curso. Essa proximidade com o orientador e professor da disciplina de EDAM me estimulou a pensar junto com ele e com a equipe da disciplina a formação dos estudantes em educadores ambientais, que atuarão nas mais diversas frentes enquanto futuros docentes ou em outros campos empíricos de educação não-formal.

Na minha prática profissional, como Chefe da Divisão de Fomentos Institucionais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação da UNIRIO (PROPGPI/UNIRIO), há oito anos, eu lidero o gerenciamento do recurso proveniente do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), do Ministério da Educação (MEC). Em outubro de 2023, enquanto aluna do mestrado, tive a oportunidade de participar da 41a. Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) em Manaus-AM, para o lançamento do Livro “Desafios para uma educação integral: contribuições da psicologia da educação”, no qual sou uma das autoras do capítulo “Por uma educação integral: um breve diálogo entre Viktor Frankl e Edgar Morin”. Essa viagem me proporcionou experienciar trocas enriquecedoras com professores e alunos de diversas instituições do Brasil, e me emocionar com o contato com a cultura local, como atesta o choro copioso ao realizar o sonho de ver o Boi Garantido e o Boi Caprichoso, expressões culturais de Parintins-AM. Também me possibilitou estar no território da Floresta Amazônica. Eu viajei com recurso proveniente desse programa. Vivenciar um evento de tamanha relevância para o campo da educação, assim como usufruir, enquanto mestranda, do PROAP, e sentir na pele o quanto esse programa é importante para a formação de pesquisadores e para a produção de conhecimento em alto nível, me fez ampliar a compreensão sobre a relevância do trabalho administrativo que desempenho, para que o trabalho acadêmico, ou seja, a produção de conhecimento científico, seja produzido.

Nessa Reunião acompanhei o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental e o de Educação e Arte. Neste, por eu também atuar como professora de forró, e ter tido uma vida

dedicada a diversos esportes e, mais recentemente, ao forró, me senti atraída pelos estudos da corporeidade, do movimento, além dos temas do diálogo, da decolonialidade e da promoção e manutenção dos ciclos vitais.

No mestrado eu me redescobri pesquisadora, escritora (o que ainda é um desafio), capaz de produzir conhecimento. Também expandi a compreensão da importância de uma vida equilibrada e repleta de amor e solidariedade. A experiência acadêmica me trouxe a sensibilização sobre a importância do constante e interminável exercício de humanização, tanto na prática profissional, quanto nos demais aspectos da vida.

Pode ser dada continuidade a esta pesquisa, em investigações que tenham como objetivo analisar o lugar do diálogo nos processos que pretendam ser democráticos e participativos, como por exemplo, nos espaços deliberativos das universidades públicas e em outros espaços de promoção de políticas públicas.

5.5 COMO SAÍMOS DO MESTRADO?

Saímos do mestrado com uma dissertação, que é uma filha, que foi muito desejada, gerada com muito esforço, dedicação, disciplina e amor; e parida não sem dor. A mãe dessa erê está bastante ciente da responsabilidade, que carregará, do título de Mestre em Educação, trabalhando em uma universidade que precisa aprimorar seus processos dialógicos e democráticos. Essa criança foi concebida a partir de uma reserva de vaga para técnicos-administrativos, onde o ciclo de sua vida se iniciou. Teve seu meio durante meu curso do mestrado, onde foi gerada, e agora retorna ao seu início, com o seu nascimento e com a missão de retroalimentar os ciclos vitais tanto, especificamente, no LAPEAR, quanto na universidade, através da minha atuação profissional e política. Olho para a minha cria com orgulho e desejo que ela cresça e se desenvolva em um ambiente mais saudável, acolhedor, dialógico e democrático. Saímos esperançosas, pois o cenário político brasileiro e, também, o da universidade é animador.

A minha dissertação, assim como a melhoria das relações proporcionadas por bons diálogos, é uma semente que tenho certeza irá germinar e dar lindas flores, ainda que eu não controle (e talvez nunca saberei) onde as suas sementes vão cair. Minha filha está no mundo, eu a criei para ganhá-lo e para melhorar a vida das pessoas e das instituições, para melhorar as relações.

Eu e todas as relações que me compõem saem do mestrado orgulhosas, pois entramos com muito medo de não conseguirmos sair e aqui estamos Mestres em Educação!

Sáímos com a missão de fazer a roda girar, de alimentar ciclos de vida e trazer paz, alegria e alívio para os outros. Estar ao lado daqueles que lutam por vidas mais solidárias e cooperativas, daqueles que se engajam coletivamente para *serem mais*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALVES, R. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. Editora Brasiliense, 1981.

ANDERSON, R. BAXTER, L. A.; CISSNA, K. N. Texts and contexts of dialogue. In: ANDERSON, R. BAXTER, L. A.; CISSNA, K. N (Eds). *Dialogue: theorizing differences in communication studies*. Thousand Oaks: Sage, 2004. P. 1 - 17.

ANDRADE, D. F. de. Decolonialidade, biocentrismo e educação ambiental. Educação & Realidade. No prelo.

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

ANDRADE, D. F; FIGUEIREDO, T. F. A formação de educadores ambientais: concepção teórico-metodológica de uma disciplina no ensino superior. In: GONÇALVES, H.J.L.; BRANCALEONI, A.P.L (Orgs). **Pesquisa, ensino e processos formativos**: contribuições ao III Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 125 - 138.

ANDRADE, D. F; LUCA, A. Q; SORRENTINO, M. O DIÁLOGO EM PROCESSOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL. **Educação & Sociedade** (impresso). Campinas, v. 33, n. 119, p. 613-630, 2012.

ANDRADE, D. F; MONTEIRO, R. de A. A. O Diálogo em David Bohm. In: Rafael de Araujo Arosa Monteiro, Marcos Sorrentino, Pedro Roberto Jacobi. (Org.). **Diálogo e transição educadora para sociedades sustentáveis**. São Paulo: Na Raiz, 2020, p. 54-62. DOI: 10.11606/9786588109038.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ARTAXO, P. Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno? **Revista USP**, n. 103, 2014, p. 13-24. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i103p13-24.

BIESTA, G. A boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.47, dez. 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000300009.

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

BOHM, D. **On dialogue. David Bohm's seminars**. Ojai, California, 1990. Disponível em <http://api.ning.com/files/kfyzkgzKGVfz*HW2G*Xe8v9V5yNXFWToGkmcff7TYaQQK62oKLAJTPzuHWHG5CTiJDCn1SND-P-XYyjDbNBUR3XORo9Gv3m/Dialogo_Bohm.pdf>. Acesso em 19 mai. 2022.

BRASIL. Lei 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial

da União, 28 de abril de 1999. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795 .htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em 09 de out. de 2023.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 13 de fev. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lula decreta intervenção federal na segurança pública do Distrito Federal. [Brasília]: Presidência da República, 08 jan. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/01/lula-decreta-intervencao-federal-na-seguranca-publica-do-distrito-federal>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Nota em defesa da democracia. [Brasília]: Presidência da República, 08 jan. 2023. Disponível em <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/01/nota-em-defesa-da-democracia>. Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Flávio Dino: manifestações violentas não conseguiram romper a legalidade no país. [Brasília]: Presidência da República, 08 jan. 2023. Disponível em <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/01/flavio-dino-manifestacoes-violentas-nao-conseguiram-romper-a-legalidade-no-pais>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Silvio Almeida reverencia luta por memória, verdade e justiça em discurso de posse como ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania. [Brasília]: Presidência da República, 03 jan. 2023. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/silvio-almeida-reverencia-a-luta-por-memoria-verdade-e-justica-a-em-seu-discurso-de-posse-como-ministro-dos-direitos-humanos-e-da-cidadania>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. *Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) ambientais*: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006. (Série Documentos Técnicos nº. 8)

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de fev. de 2023.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2a. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BRUNDTLAND, G H et al. Our common future: by world commission on environment and development. Oxford: Oxford University Press, 1987. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CONDINI, M. Pedagogia do Oprimido: uma história sem fim. *In*: PADILHA, Paulo Roberto et al. (Orgs). **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido [livro eletrônico]**. São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2019, p. 73-74. Disponível em <<https://www.gepec.ufscar.br>

/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/50-olhares-sobre-os-50-anos-da-pedagogia-do-oprimido/view>. Acesso em 16 mar. 2022.

DEETZ, S.; SIMPSON, J. Critical organization dialogue. In: ANDERSON, R., BAXTER, L. A.; CISSNA, K. N. (Eds). **Dialogue: theorizing differences in communication studies**. Thousand Oaks: Sage, 2004. P. 141 - 158.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revisão técnica de Fernando Scheibe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 29/03/2023.

DILGER, G.; LANG, M.; PEREIRA NETO, J. **Descolonizar o imaginário**. Debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

DYER, C. de M.; SOTER, E. R. RESENHA CRÍTICA DO LIVRO “COMO AS DEMOCRACIAS MORREM” DE DANIEL ZIBLATT E STEVEN LEVITSKY. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 5, n. 12, set./dez., 2018. Disponível em <<https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/download/45190/25956/152291>>. Acesso em 27 abr. 2022.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Métodos. Métodos. Contramétodos**. São Paulo: Cortez, p. 125-146, 2003.

FARE, M. de la.; MACHADO, F. V.; CARVALHO, I. C. de M. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, jan./jun. 2014. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6390/3915>>. Acesso em 21 jun. 2022. DOI:10.5212/PraxEduc.v.9i1.0012.

FIGUEIREDO, Tainá Figueroa. **NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS: um olhar a partir de uma disciplina de educação ambiental da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

FIGUEIREDO, T. F.; FREIRE, L.; ANDRADE, D. F. Espaços de resistência no currículo: uma análise da inserção da educação ambiental nos cursos de graduação de uma universidade federal. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**. Sergipe: v. 9, n. 1, p. 1 - 16, 2020.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 79 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Métodos. Métodos. Contramétodos**. São Paulo: Cortez, p. 193-208, 2003.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O.C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, 21ªed. p. 67-80

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o Feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828>> . Acesso em 26 abr. 2022.

Hooks, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOLSTI, O.R. **Content Analysis for The Social Sciences and Humanities**. Massachusetts: Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969.

ISAACS, W. N. Toward an action theory of dialogue. **International Journal of public administration**, Manchester, v. 24, n 7-8, p. 709-748, 2001. DOI: 10.1081/PAD-100104771.

ISAACS, W. N. **Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life**. New York: Doubleday, 1999.

JUNIOR, D. R. C; POCAHY, F. A. Dissidências epistemológicas à brasileira: uma cartografia das teorizações queer na pesquisa em educação. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 42, n. 3, p. 608-631, 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i3.48905.

KELLER, E. F. Qual foi o impacto do feminismo para a ciência? **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 13-34, 2006.. DOI: 10.1590/S0104-83332006000200003.

KRENAK, A. **Ideias para imaginar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmicas de grupo**. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. New York: Penguin Radom House, 2018. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e ética**. Curitiba : PUCPRESS, 2017.

MESA-VELEZ, L. ‘Culture of Dialogue’ as a Decolonial Peace-Building Tool: The Case of Colombia. **Journal of Dialogue Studies**, n. 7, 2019, p. 93-112. Disponível em <<http://www.dialoguestudies.org/wp-content/uploads/2019/12/Culture-of-Dialogue-as-a-Decolonial-Peace-Building-Tool-The-Case-of-Colombia.pdf>>. Acesso em 30 mai. 2022.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. I. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. DOI: 10.5380/rvx.v16i1.78142.

MÓNICO, L. S.; ALFERES, V. R.; CASTRO, P. A.; PARREIRA, P. M. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 3, 2017. Disponível em <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>>. Acesso em 25 jul. 2022.

MONTEIRO, R. de A. A.; ANDRADE, D. F. O Diálogo em William Isaacs. In: Rafael de Araujo Arosa Monteiro, Marcos Sorrentino, Pedro Roberto Jacobi. (Org.). **Diálogo e transição educadora para sociedades sustentáveis**. São Paulo: Na Raiz, 2020, p. 63-74. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/344346711_O_Dialogo_em_William_Isaacs> . Acesso em 19 fev. 2022. DOI: 10.11606/9786588109038.

MONTEIRO, R. de A. A. **O poder do diálogo: como ter conversas difíceis sem ficar desconfortável ou começar uma briga**. Campinas, SP: Ed. do Autor, 2022.

MONTEIRO, R. de A. A.; SORRENTINO, M. O Diálogo na Educação Ambiental: uma síntese a partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 15, n. 1, p. 10-31, 2019. Disponível em <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13288/11263>>. Acesso em 07/01/2023.

MORIN, E. **INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO COMPLEXO**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários À Educação do Futuro**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Métodos. Métodos. Contramétodos**. São Paulo: Cortez, p. 25-62, 2003.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O.C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, 21. ed. p. 51-66. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/316474479/NETO-O-C-O-Trabalho-de-Campo-Como-Descoberta-e-Criacao>> . Acesso em 28 ago. 2022.

NICHOL, L. Prefácio. In: BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athenas, 2005.

NOGMANE, M. **UBUNTU: todos os dias**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2023.

OLIVEIRA, F. da S. S.; BARBOSA, L. P. **Epistemologias marginalizadas: a questão racial no debate sociológico latino-americano**. Afro-Ásia, n. 62, p. 338-390, 2020. DOI: 10.9771/aa.v0i62.34966.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em <<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2022.

QUIÑONEZ, S. A. Defesa Ambiental, Derechos Humanos y Ecogenoetnocidio afrocolombiano. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, p. 10- 27, 2018. DOI: 10.18675/2177-580X.vol13.n1.p10-27.

ROSA, A. V.; SORRENTINO, M.; RAYMUNDO, M. H. A. (org.). **Dossiê sobre o desmonte das Políticas Públicas de Educação Ambiental na gestão do Governo Federal: 2019-2022**. Brasília: EAResiste, 2022. 32 p. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/announcement/view/260>. Acesso em: 6 jul. 2022.

RUFINO, L. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

ROSEMBERG, M. B. **Comunicação não violenta técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, 2002. Disponível em <https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. 11 jul. 2022.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª edição. São Paulo, Cortez, 2008.

SARMENTO, M. J. Quotidianos densos: a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativas. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Métodos. Métodos. Contramétodos**. São Paulo: Cortez, p. 91-110, 2003.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, 2007. DOI 10.1590/S0104-83332007000100003.

SENGE, P. M. Prefácio. In: ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life**. New York: Doubleday, 1999.

SOUZA, E. C. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 89-98.

STECK, D. R. José Martí, Paulo Freire e a construção de um imaginário pedagógico latino americano. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 46, p. 55-63, 2017. Disponível em <<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n46/n46a06.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2022.

STEFFEN, W.; BROADGATE, W.; DEUTSCH, L.; GAFFNEY, O.; LUDWIG, C. “The Trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration”. **The Anthropocene Review**, v.2(1), p. 1-18, 2015. DOI 10.1177/205301961456478.

TAKIMOTO, E. **Como dialogar com um negacionista**. São Paulo: Livraria Física, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. UNIRIO. Resolução 4244 de 17 de outubro de 2013. Dispõe sobre a inclusão das disciplinas LIBRAS, Cultura Afro-Brasileira, Educação Ambiental e Cidadania, 2013. Disponível em <http://www.unirio.br/prograd/normatizacaoacademica/resolucoes/Resolucao4.2442013LIBRAS_CulturasAfroBrasileiraseEdAmbiental.pdf>. Acesso em 02 nov. 22.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder em pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v.5, n.1, jan-jul, 2019. DOI: 10.15210/rfdp.v5i1.15002

WOLENSKI, J. (2024). The history of epistemology. In NIINILUOTO, I. SINTONEN, M.; WOLESKI, J. (Eds), *Handbook of Epistemology* (3-54). Springer Science+Business Media Dordrecht.

ZUBEN, N. A. V. Introdução. In: BUBER, M. **Eu e Tu**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001. p. 7 - 49.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Contribuições da teoria do diálogo para as práticas pedagógicas dialógicas como
exercícios de democracia no Ensino Superior**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Contribuições da teoria do diálogo para as práticas pedagógicas dialógicas como exercícios de democracia no Ensino Superior*, realizada por **Lívia Tavares da Silva Campos**, discente de Mestrado em Educação, sob orientação do **Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade**.

A disciplina Educação Ambiental e Cidadania (SER0012), turma B, oferecida pelo Prof. Daniel Fonseca de Andrade, no Instituto de Biociências (Ibio), na UNIRIO, localizado na Av. Pauster nº 458, Urca, RJ, tem o pressuposto de oferecer um espaço seguro e estimulante para emersão de diálogos significativos a partir do encontro das diferentes posições epistemológicas dos participantes das aulas. O objetivo central do estudo é analisar o fluxo de conversas das aulas, a fim de identificar indícios de diálogo e compreender se as práticas pedagógicas propostas contribuirão para estimular diálogos que representem exercícios de democracia.

Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como para retirar seu consentimento em participar a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo algum. Você poderá cursar a disciplina normalmente em caso de recusa na participação do projeto. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa. Porém, será assegurado o seu direito de pedir indenizações, em caso de dano pessoal, diretamente provocado por alguma das etapas da pesquisa, estando os pesquisadores integralmente a sua disposição. Todos os seus direitos estão estabelecidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Considerando que a pesquisa será realizada na disciplina de EDAM, não haverá nenhum custo extra para a sua participação na pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Este projeto de pesquisa foi submetido ao *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO*, podendo ser contatado em caso de denúncias e reclamações referentes aos aspectos éticos desta pesquisa, pelo endereço Av. Pasteur 296, subsolo do prédio da Escola de Nutrição - Urca, Rio de Janeiro/RJ, pelo e-mail cep@unirio.br ou pelo telefone (21) 2542-7796.

Sua participação consistirá em participar das aulas da supracitada disciplina e permitir que os seus trabalhos ao longo da disciplina sejam analisados, assim como a sua participação na disciplina seja observada pela pesquisadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Não haverá benefício direto ao participante. O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de auxiliar a entender se as práticas pedagógicas adotadas na disciplina contribuirão para o estabelecimento de um espaço seguro e estimulante a emersão de diálogos que representem exercícios de democracia. Este procedimento é importante para autoanálise da disciplina e construção de conhecimento sobre ensino e aprendizagem no campo da Educação Ambiental. Para amenizar o desconforto que possa vir a ser causado com a possibilidade das suas falas e dos seus materiais produzidos na disciplina serem objeto de estudo científico, esclarece-se que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, que qualquer dado que possa identificá-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, assim como é assegurado que o material será armazenado em local seguro e que sua participação é voluntária.

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para todos os participantes e serão divulgados em artigos científicos e na dissertação de mestrado, que será ficar disponível no Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental (LAPEAR), localizada no Instituto de Biociências (Ibio), na UNIRIO, sala 415.

Este termo será redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora. Estas páginas deverão ser rubricadas pelo participante e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Rio de Janeiro, ___ de _____ de _____

Lívia Tavares da Silva Campos

Telefone: (21) 99181-9464

E-mail: livia.campos@edu.unirio.br

Endereço: Rua das Laranjeiras, n° 366, Bl. B, apto, 707, Laranjeiras, Rio de Janeiro – RJ.
CEP 22240-003

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome:

Matrícula:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO**

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Prof. Dr. César Luis Siqueira Junior, na qualidade de Diretor do Instituto de Biociências (Ibio) do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (CCBS/UNIRIO), autorizo a realização da pesquisa intitulado *O diálogo no ensino superior como exercício de democracia*, realizada pela mestranda Lívia Tavares da Silva Campos, matrícula 22107P6M17, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade.

Este termo só é válido caso o projeto de pesquisa haver parecer favorável so Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UNIRIO.

Rio de Janeiro, 27 de outubro de 2022

Prof. Dr. César Luis Siqueira Junior
Diretor do IBIO/CCBS/UNIRIO
Matícula SIAPE 1530354





2. TERMO DE ANUÊNCIA Diretor Ibio

Data e Hora de Criação: 27/10/2022 às 19:02:04

Documentos que originaram esse envelope:

- 2. TERMO DE ANUÊNCIA Diretor Ibio.docx (Documento Microsoft Word) - 1 página(s)



Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: dffc478d87005b3b0316aa4c180c95d9948043d4e08ba60c3733248bc8afc0e2

[SHA512]: 0ce06b227507cc7d37bcd8782532ae3af6ff067a6a428fe4366f5d6fff2c548688c427fda6fdcc48fb6425f736b08a7d5f46647531e26ba12dce0041e8b3593d

Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



ASSINADO - Cesar Luis Siqueira Junior (cesarjunior@unirio.br)

Data/Hora: 27/10/2022 - 19:03:14, IP: 200.156.27.20, Geolocalização: [-22.958341, -43.165019]

[SHA256]: adb1485dbf66f17599431409f8f3634f77216f2d1e4b977b7f11e38c65369993



Histórico de eventos registrados neste envelope

27/10/2022 19:03:15 - Envelope finalizado por cesarjunior@unirio.br, IP 200.156.27.20

27/10/2022 19:03:14 - Assinatura realizada por cesarjunior@unirio.br, IP 200.156.27.20

27/10/2022 19:02:53 - Envelope visualizado por cesarjunior@unirio.br, IP 200.156.27.20

27/10/2022 19:02:46 - Envelope registrado na Blockchain por cesarjunior@unirio.br, IP 200.156.27.20

27/10/2022 19:02:45 - Envelope encaminhado para assinaturas por cesarjunior@unirio.br, IP 200.156.27.20

27/10/2022 19:02:07 - Envelope criado por cesarjunior@unirio.br, IP 200.156.27.20





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS

Programa de Disciplina

CURSO(S): Bacharelado em Ciências Ambientais

DEPARTAMENTO: Ecologia e Recursos Marinhos

DISCIPLINA: Educação Ambiental e Cidadania

CÓDIGO: SER0012

CARGA HORÁRIA: 45 horas

NÚMERO DE CRÉDITOS: 02 (01 Teórico e 01 Prático)

PRÉ-REQUISITO: Ecologia Humana/Introdução à Ecologia

EMENTA:

Estudo de questões educacionais relativas ao meio ambiente, considerando a inter-relação homem-natureza, especificamente no que se refere ao ambiente de vida das pessoas, dentro de uma abordagem inter e multidisciplinar dos aspectos: político, ético, econômico, social, ecológico, evolutivo, histórico, cultural, etc.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

- Sensibilizar o educando para questões relativas a Terra como a manutenção de sua integridade como base de sobrevivência de todas as espécies.
- Analisar, historicamente, os valores éticos que vigoram desde o mundo antigo (Grécia) até a pós modernidade. Propor novos valores para o Terceiro Milênio.
- Relacionar ciências com outras dimensões estética, ética, cultural, etc.
- Compreender, de forma histórica, o processo de desenvolvimento da EA.
- Discutir, analiticamente, os pressupostos da EA, com vistas à elaboração de práticas pedagógicas, metodologias e projetos.
- Compreender a Hipótese de Gaia de James Lovelock. O Planeta como sistema vivo.
- Analisar, criticamente, as crises ambientais nos níveis planetário e local.
- Compreender a visão sistêmica da Capra e Russell. Aplicação em projetos.
- Elaborar projetos em Ea dentro e fora da UNIRIO.

METODOLOGIA:

Poderão ser utilizados na disciplina aulas expositivas e discussões simultâneas; dinâmicas e vivências; palestras; estudos de caso; filmes; criação de cenários; trabalhos individuais e em grupo; discussão de textos e temas pré-selecionados para discussão.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Apresentação do curso. Bibliografia. Programa.
- Como elaborar um projeto prático de EA.
- Ética Ambiental.
- Evolução histórica da EA.
- Pressupostos filosóficos da EA.
- Metodologias em EA.
- Hipótese de Gaia de James Lovelock. Gaia: Um Ecossistema Planetário.
- O Fim da entropia. Uma Nova visão da EA.
- Visão sistêmica.
- Projetos práticos em EA.
- Relatos e relatórios escritos das experiências práticas

AVALIAÇÃO:

Serão ministradas duas provas teóricas (PT₁ e PT₂), além de um seminário temático em grupo. A média final será dada pela média aritmética das avaliações propostas.

BIBLIOGRAFIA:

BRAUN, Ricardo. *Desenvolvimento ao Ponto Sustentável. Novos Paradigmas Ambientais*. 1a. ed.. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental. Princípios Práticos*. 3a. ed. São Paulo: Editora Gaia, 1994.

DÍAZ, Alberto Pardo. *Educação como projeto*. 1a. ed.. Rio Grande do Sul: Editora Artmed, 2002.

HUTCHISON, David. *Educação Ecológica. Idéias sobre Educação Ambiental*. 1a. ed.. Rio Grande do Sul: Editora Artmed, 2000.

RUSCHEINSKY, Aloísio & Col. *Educação Ambiental. Abordagens Múltiplas*. 1a. ed..Rio Grande do Sul: Editora Artmed, 2002.

SÁ, Marcelo Queiros & Outros. *Vivências Integradas com o Meio Ambiente. Práticas de EA para Escolas, Parques, Praças e Zoológicos*. 1a. ed.. São Paulo: Editora Sá, 2002.

TASSARA, Eda. *Panoramas Interdisciplinares para a Psicologia Ambiental do Urbano*. 1a. ed. São Paulo: Editora Educ/FAPESP, 2001

SATO, Michele. *Educação Ambiental*. 1a.ed.. São Paulo: Editora Rima, 2002.

VASAKI,Beatriz Nascimento Gomes & MERGULHÃO, Maria Cornélia. *Educando para a Conservação da Natureza. Sugestões de atividades em EA*.1a. ed.. São Paulo: Editora Educ, 2002.



UNIRIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
PLANO DE DISCIPLINA**

PARTE INFORMATIVA	
Disciplina:	Educação Ambiental e Cidadania
Cursos:	Graduação em Ciências Ambientais, Ciências da Natureza e Matemática.
Carga Horária:	45H/A
Ano:	2023.1
Professor:	Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade
Monitora:	Danielly Gonçalves
E-mail:	edamb.unirio@gmail.com
Classroom	https://classroom.google.com/c/NjAxNDkxMDcwODc4?cjc=fkcmq5
EMENTA	
Estudo de questões educacionais relativas ao meio ambiente, considerando a inter-relação homem-natureza, especificamente no que se refere ao ambiente de vida das pessoas, dentro de uma abordagem inter e multidisciplinar dos aspectos: político, ético, econômico, social, ecológico, evolutivo, histórico, cultural, etc.	
OBJETIVOS	
Objetivo geral: Habilitar os egressos ao exercício da educação ambiental formal e não formal.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">- Compreender as origens da problemática ambiental;- Compreender a complexidade da questão ambiental;- Compreender a complexidade do campo da educação ambiental;- Identificar características da educação ambiental crítica;- Construir práticas pedagógicas de educação ambiental;	
METODOLOGIA	
A disciplina se dará por meio de uma combinação de dinâmicas individuais e coletivas, mediadas por textos e filmes, visando à construção de narrativas participativas sobre os temas propostos.	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	
Os estudantes serão avaliados por meio dos trabalhos individuais e coletivos. Trabalhos entregues no prazo serão avaliados entre 0 (zero) e 10 (dez). Trabalhos entregues fora do prazo serão avaliados entre 0 (zero) e 7 (sete). Trabalhos atrasados serão aceitos até o dia 06/06 . Após isso, serão contabilizados com nota 0 (zero). Estudantes que estiverem devendo 3 trabalhos ou mais após o dia 06/06, serão automaticamente reprovados .	

A nota final será composta pela média do somatório das notas dos trabalhos e da prática pedagógica e autoavaliação no final do semestre.

Trabalhos:

04/04 – Entregar resumo impresso, individualmente, sobre o problema ambiental do bairro;

11/04– Entrega de esquema/planejamento de aula;

18/04 – Entregar trabalho sobre texto “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire;

25/04 – Entregar trabalho sobre texto “A máquina do mundo newtoniana” do livro Ponto de Mutação de Fritjof Capra;

02/05 – Entregar texto do artigo “colonialidade modernidade/racionalidade” de Anibal Quijano;

09/05 – Entregar texto com exercício sobre o capítulo “Alternativas ao desenvolvimento”, o texto “A grande aceleração” e filme sobre a construção da pobreza;

16/05 – Entregar texto relacionando o filme “A fierce green fire” com o Texto “As transformações na cultura e o debate ecológico”, de Isabel Carvalho;

23/05 - Entregar questões da palestra com os indígenas;

20/06 – Entregar esquema de linha do tempo a partir do texto lido;

27/06 – Entregar roteiro coletivo de aula prática;

04/06 – Entregar narrativa final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Educação ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos. MMA/MEC, Brasília, DF: MMA, 2018. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1uIWXOCmarVPHmjPSyDsUYZ0qNiqBFYB/view?usp=sharing> >

CAPRA, F. A máquina do mundo Newtoniana. In: _____. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. 22. Ed. São Paulo: Cultrix, 1997. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/0B7u8ZE-vXclLOC1xdlllycTZfZmM/view> >.

CARVALHO, I.C. "As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental". In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz Sul: EDUNISC, 1998, p.

FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS. *Tratado das ONGs*. Rio de Janeiro, 1992, pp. 198- 201. Disponível em: < http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf >.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. (23 reimpressão). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf >.

LANG, M. Introdução: alternativas ao desenvolvimento. In: DILGER, G.; LANG, M.; PEREIRA FILHO, J. (ORGS). *Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016, p. 25 – 44.

MORIN, E. O paradigma da complexidade. In: _____. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. Pgs. 83 - 113.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), pp. 11 – 20. Disponível em: <<https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf> >.

ROSA, Antonio Vitor; SORRENTINO, Marcos; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade (org.). Dossiê sobre o desmonte das Políticas Públicas de Educação Ambiental na gestão do Governo Federal: 2019-2022.

Brasília: EAREsiste, 2022. 32 p. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/announcement/view/260>. Acesso em: 6 jul. 2022
STEFFEN, W.; BROADGATE, W.; DEUTSCH, L.; GAFFNEY, O.; LUDWIG, C. The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. *The Anthropocene Review*, Vol. 2(1), 2015. P. 81–98. Disponível em: < <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2053019614564785>

Bibliografia Complementar

- ACOSTA, A. O desenvolvimento: da euforia ao desencanto. In: _____. O Bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. pp. 51-74.
- Achille Mbembe: “A era do humanismo está terminando”. In. REVISTA IHU ON-LINE, 24 de janeiro de 2017. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>
- Palestra do Prof Daniel no link abaixo (o vídeo está dividido em 6 pequenas partes. Assistir a todas elas). <<https://www.youtube.com/watch?v=oM1U2H8Kk4&list=PLd3Gjbn5qeXBYAeN8CPHu9Rm5QNmqstN2>>
- CARVALHO, I. C. de. M. *Educação ambiental e a formação do sujeito ecológico*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. 729 p.
- O Pensamento complexo - VERDE MAR AO VIVO #22 . Disponível em: <https://www.projetoeverdemar.com/educacao-ambiental?wix-vod-video-id=b810a63dada34aa888b112b35df9e730&wix-vod-comp-id=comp-kd57p7lc>

PROGRAMAÇÃO DAS AULAS

28/03 – Apresentação da disciplina:

- Comida/Mapa do RJ
- Vídeo Emergencial
- Carta para mim/perfil dos alunos – O que eu espero da disciplina? Por que nós precisamos de educação ambiental? O que eu acho que é o problema ambiental mais grave atualmente? Como a educação ambiental pode se relacionar com o seu curso de graduação?
- Convite ao encontro e apresentação da carta e de si.
- Apresentação Livia
- Explicação da disciplina.
- Clóvis de Barro Filho

Tarefa: Fazer um levantamento de um problema ambiental global ou de um artigo que combine a sua área com a educação ambiental, no periódico CAPES, e trazer um resumo impresso para ser apresentado em sala

04/04 – O problema ambiental global

- Apresentações dos problemas ambientais;
- Roda de conversa

Tarefa: Escolher um tema discutido, ou de um artigo que combine a sua área com a educação ambiental, e elaborar uma prática de educação ambiental para ser executada em sala com os demais estudantes (grupo).

Montar um esquema da aula (Objetivo, Público-alvo, Metodologia e Conteúdo em tópicos) para entregar

11/04- Apresentação das aulas em, no máximo, 20 minutos

- Entregar esquema da aula (Objetivo, Público-alvo, Metodologia e Conteúdo em tópicos);
- Apresentações.

(a) *Tarefa (entregar por escrito individual): Leitura do segundo capítulo do livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, “A concepção bancária da educação, seus pressupostos, sua crítica” e preparação de texto a partir das seguintes questões:*

(b) *O que o autor considera como educação bancária?*

(c) *Quais as implicações da educação bancária na formação dos educandos?*

(d) *Segundo o autor, qual deve ser o papel da educação?*

(e) *A partir da leitura, como você avalia a prática de educação ambiental que você elaborou? Qual papel atribuíram aos educandos?*

(f) *Que reflexões essa leitura te suscitou? Sistematize-as na forma de uma redação.*

18/04 – Roda de conversa participativa (duplas, duas duplas e duas quadras) sobre o texto e a avaliação da aula apresentada.

- Entrega individual e impressa das respostas às questões;
- Roda de conversa sobre o texto.
- Material de apoio: “O menino e a rosa” - Helen Buckley (<https://www.contioutra.com/o-menino-e-a-rosa-helen-buckley/>)

Tarefa: A formação do pensamento moderno. Leitura do texto “A máquina do mundo newtoniana”, capítulo 2 da obra de Fritjof Capra, “O Ponto de Mutação”. Responder e entregar individualmente, e impresso, as respostas das seguintes questões:

- (g) Qual o período histórico ao qual o texto se refere?
- (h) Qual a importância apontada pelo autor desse período histórico para a atualidade?
- (i) Quais as implicações desse período histórico para a forma como pensamos?
- (j) Quais as implicações desse período histórico para a forma como nos relacionamos com a natureza?
- (k) Que reflexões essa leitura te suscitou? Sistematize-as na forma de uma redação.

25/04 – Roda de conversa participativa sobre o texto do Fritjof Capra, “O Ponto de Mutação”.

- Entrega individual e impressa das respostas às questões.
- Café mundial

Tarefas: Ler artigo Colonialidade e Modernidade/Racionalidade, de Aníbal Quijano.

a) Com base no texto, você consegue identificar algum impacto do processo de colonização no Brasil atualmente?

b) Qual é a relação entre a colonização e o estado de degradação ambiental atualmente?

c) *Que reflexões essa leitura te suscitou? Sistematize-as na forma de um produto.*

02/05 – Colonialidade e Modernidade/Racionalidade / Filme sobre decolonialidade; Chimamanda, Músicas

- Entrega individual e impressa das respostas às questões;
- Roda de conversa sobre texto e filmes.
- Vídeo o Perigo da história única – Chimamanda Adichie <https://youtu.be/D9Ihs241zeg>
- Imagem “Nuestro norte és Sur” Torres Garcia
- *Imagem Eduardo Galeano: “Em 1492, os nativos descobriram que eram índios, descobriram que viviam na América, descobriram que estavam nus, descobriram que deviam obediência a um rei e a uma rainha de outro mundo e a um deus de outro céu, e que esse deus havia inventado a culpa e o vestido e que havia mandado que fosse queimado vivo quem adorasse o Sol e a Lua e a terra e a chuva que molha essa terra.”*

Tarefas:

(a) Ler o texto “Alternativas ao desenvolvimento”, de Miriam Lang (p. 25 - 31).

(b) Assistir ao filme “Poor US” sobre a construção da pobreza.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=45&v=1Dbm6URc668

(c) Ler o texto “The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration”, de Will Steffen, Wendy Broadgate, Lisa Deutsch, Owen Gaffney e Cornelia Ludwig. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2053019614564785>

(d) Com base nos textos e no vídeo, relacione os pressupostos do desenvolvimento, a construção da pobreza no ocidente e a intensificação dos problemas ambientais.

(e) *Que reflexões as leituras e o vídeo te suscitaram? Sistematize-as na forma de um produto.*

Texto Complementar: ACOSTA, A. *O desenvolvimento: da euforia ao desencanto*. In: _____. *O Bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. pp. 51-74.

Texto Complementar: KOPENAWA, D; ALBERT, B. *Primeiros contatos*. In:_____;_____. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das letras, 2015. pp 235-253.

09/05 – Aula com monitores: O século XX e a Era do Desenvolvimento

> Entrega individual e impressa das respostas às questões;

Tarefa:

> filme *A fierce green fire*.

> Ler o texto “As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental”, de Isabel de Moura Carvalho. Responder às seguintes questões:

- (a) Explique o que a autora chama de educação ambiental **emancipatória** e educação ambiental **privatizante/narcísica/individual**;
- (b) Dê um exemplo de prática de educação ambiental privatizante/narcísica/individual e outra de prática de educação ambiental emancipatória que você tenha vivenciado;
- (c) *Que reflexões essa leitura e o vídeo te suscitaram? Sistematize-as na forma de uma redação.*

16/05 - Roda de conversa com convidadx

(a) *O que a palestra te suscitou? Conte sobre a experiência de ouvir a fala d.....*

(b) *Como a fala del... se relaciona com os materiais da disciplina e as questões socioambientais?*

23/05 – O século XX e a era do desenvolvimento, A grande aceleração e a construção da pobreza

- Entrega individual e impressa das respostas às questões;
- Roda de conversa.

30/05 - As diferentes vertentes do ambientalismo e da Educação Ambiental.

Atividade em sala: levantar e discutir os 5 atos do filme. Qual é o problema destacado? A quem o problema afeta diretamente? Quem está envolvido na resolução do problema? Como aqueles envolvidos na resolução do problema são afetados pelo problema?

Atividade em sala: em grupos, discutir a diferença entre educação ambiental narcísica e emancipatória. Criar exemplos de práticas.

06/06 - Roda de Conversa Quilombo ou MST – Agrofloresta.

Tarefa: Preparação para atividade do Rio Doce

13/06 - A emergência da educação ambiental, principais eventos internacionais e história.

- Audiência “Rio Doce”
- Roda de conversa sobre as relações estabelecidas pelos estudantes.

Tarefa: Dividir a turma em 3 grupos e cada grupo ler um dos textos e fazer a atividade sugerida do texto.

Grupo 1: BRASIL. Educação ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos. pp.15-21 MMA/MEC, Brasília, DF: MMA, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uLWXOCmar-VPHmjPSyDsUYZ0qNiqBFYB/view?usp=sharing>

Responder:

a) *Quais os eventos que marcaram o aparecimento e a evolução da EA no mundo e no Brasil?*

Grupo 2: ROSA, Antonio Vitor; SORRENTINO, Marcos; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade (org.). **Dossiê sobre o desmonte das Políticas Públicas de Educação Ambiental na gestão do Governo Federal: 2019-2022.** Brasília: EAResiste, 2022. 32 p. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/announcement/view/260>. Acesso em: 6 jul. 2022

Responder:

a) *Qual o aparato institucional federal brasileiro da EA que foi desmontado a partir de 2019?*

Grupo 3: Carta de apoio ao Governo Lula.

a) Apresentar as 13 propostas da EA para o Governo Lula feito por um grupo de pessoas, entidades e movimentos que atuam com EA no Brasil.

20/06 - Linha do tempo da EA

- Trazer a linha do tempo da educação ambiental a partir das leituras realizadas.
- Construção de linha do tempo coletiva sobre história da educação ambiental.

Tarefa: a) *Ler os princípios da educação ambiental - FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS. Tratado das ONGs. Rio de Janeiro, 1992, pp. 198-201.* Disponível em: <
http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado_Educacao_Ambiental.pdf >.

- b) *(em grupo) Retomar o tema da sua aula inicial da disciplina e construir uma prática pedagógica incorporando conscientemente um princípio da EA de forma crítica.*

27/06 – Aulas práticas sobre os Princípios da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

- Execução de aula prática

Tarefa: *Como vocês avaliam as práticas pedagógicas de educação ambiental que construíram e apresentaram? Os princípios ajudaram na elaboração delas? Se sim, cite quais princípios inspiraram/orientaram sua prática pedagógica.*

Tarefa Final: *Consultar todas as suas produções textuais e vivências da disciplina, e elaborar uma redação sobre “o que eu aprendi com a disciplina de educação ambiental e cidadania?”. Entregar impresso.*

04/07- Avaliação da disciplina.

Trilha sonora

1. Aula 1 – Caetano Veloso – Terra <https://www.youtube.com/watch?v=mWWIi65O5dg>
2. Aula 2 - Matanza – Xangai <https://youtu.be/i61dC-WztG0>
3. Aula 3 - Clara Nunes – Forças da Natureza
4. Gabriel o Pensador – Estudo Errado <https://youtu.be/-H-ZIKMOzG8>
5. Gilberto Gil – Ciência em Si <https://www.youtube.com/watch?v=RGi0NZuHJU4>
6. Calle 13 – Latinamerica https://www.youtube.com/watch?v=jW9_mFAGO0E
7. Xondaro - Dance of the Guardians https://www.youtube.com/watch?v=aqf7o_cgKkM
8. Gilberto Gil – nos barracos da cidade <https://www.youtube.com/watch?v=j0OCVXZ9a7>
9. Vanessa da Mata – Absurdo <https://www.youtube.com/watch?v=Mh7pEA4fs9o&t=109s>

10. Falamansa e Gabriel O pensador – Cacimba de Magoa
<https://www.youtube.com/watch?v=zX11uEaCZIY>
11. Gilberto Gil – Tempo Rei <https://www.youtube.com/watch?v=CTJdrLuNVzQ>
12. Secos e Molhados – Primavera nos dentes
13. El Efecto -O Encontro de Eike Batista e Lampião
<https://www.youtube.com/watch?v=986B6QNI8Es>
14. Emicida – Passarinhos

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contribuições da teoria do diálogo para as práticas pedagógicas dialógicas como exercícios de democracia no Ensino Superior

Pesquisador: LIVIA TAVARES DA SILVA CAMPOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64960622.3.0000.5285

Instituição Proponente: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.823.969

Apresentação do Projeto:

Texto retirado das Informações Básicas do Projeto, Brochura e inseridas na Plataforma Brasil pelo/a pesquisador/a responsável:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento Informações Básicas da Pesquisa e Projeto detalhado CAAE: 64960622.3.0000.5285, datado em 02/11/2022.

Esta pesquisa emerge nesse contexto de urgente necessidade de defesa da democracia, enfatizando-se a brasileira, refletida no campo da educação pela urgência de se encontrar caminhos pedagógicos dialógicos, que priorizem a formação crítica de sujeitos históricos democráticos, capazes de reconhecer e conviver com o diferente, e valorizar a diferença como lugar de criatividade e aprendizagem.

[...]

Assim, o conceito de diálogo é multidimensional (ANDRADE, 2013) e apresenta caráter polissêmico (ISAACS, 2001). Os autores estudados, em geral, embora apresentem um ponto de partida epistêmico comum, apresentam diferentes compreensões e enfoques sobre esse conceito. Ao abarcar questões ontológicas, epistemológicas, teóricas, metodológicas e pedagógicas no sentido mais abrangente possível, não ficam claros os aspectos específicos do diálogo que se aplicam estritamente às salas de aula. Diante desse problema apresentado, a questão direcionadora deste

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

Continuação do Parecer: 5.823.969

projeto de pesquisa consiste na pergunta: “É possível promover, estimular e exercitar o diálogo como exercício de democracia nos microprocessos pedagógicos de sala de aula, a partir da experiência de utilizar as pedagogias dialógicas em uma disciplina no ensino superior público?”

Este estudo se justifica uma vez que, para fortalecer a democracia, torna-se imprescindível encontrar caminhos que priorizem a formação crítica de sujeitos politicamente conscientes. Este estudo justifica-se ainda pela necessidade de pesquisar se práticas pedagógicas dialógicas são capazes de promover ambientes democráticos e participativos, e pela necessidade de entender os impactos das pedagogias dialógicas em relação às três funções da educação: a qualificação, a socialização e a subjetivação (BIESTRA, 2012), buscando-se alcançar uma educação como prática de liberdade.

A metodologia de análise desta pesquisa se caracteriza como de base qualitativa.

[...]

Para alcançar o segundo objetivo específico, pretende-se realizar triangulação entre as técnicas de 1) observação participante aplicada na disciplina Educação Ambiental e Cidadania; 2) análise de conteúdo do material pedagógico produzido ao longo dessa disciplina e 3) entrevista semi-estruturada com o professor da disciplina supracitada.

[...]

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Os participantes envolvidos na pesquisa são em torno de 35 estudantes, com idades superiores a 18 anos, dos sexos masculino e feminino, além de 1 professor da disciplina supracitada

Objetivo da Pesquisa:

Texto retirado das Informações Básicas do Projeto e inseridas na Plataforma Brasil pelo/a pesquisador/a responsável:

Esta pesquisa tem o propósito de contribuir para a área de educação, no campo do diálogo relacionado com práticas pedagógicas no ensino formal, a partir do estudo sobre as contribuições da teoria do diálogo para as práticas pedagógicas dialógicas que pretendam ser exercícios de democracia no Ensino Superior.

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

Continuação do Parecer: 5.823.969

Este estudo tem como objetivos específicos:

- 1) Identificar as convergências e divergências nas compreensões de diálogo de Paulo Freire, Martin Buber, David Bohm e Willian Isaacs, assim como sistematizar as contribuições teóricas e metodológicas do conceito de diálogo oferecidas pelos autores estudados para o contexto específico no ensino superior formal público;
- 2) Analisar o fluxo de conversas das aulas, o material produzido na disciplina e as entrevistas com os monitores, a fim de identificar indícios de diálogo e compreender se as práticas pedagógicas propostas contribuirão para estimular diálogos que representem exercícios de democracia;
- 3) Combinar a teoria do diálogo oferecida pelos autores com os dados gerados pelo campo da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto retirado das Informações Básicas do Projeto e inseridas na Plataforma Brasil pelo/a pesquisador/a responsável:

Riscos:

A pesquisa pretende realizar observação participante durante as aulas da disciplina Educação Ambiental e Cidadania e analisar o conteúdo dos materiais produzidos pelos discentes referentes à disciplina supracitada. Os discentes participantes da pesquisa podem ficar desconfortáveis com a possibilidade das suas falas e dos materiais que produziram na disciplina serem objeto de estudo científico. Para amenizar esse desconforto, será explicado através de uma conversa com a turma, antes do início da pesquisa, os itens que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como o fato de que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, que qualquer dado que possa identifica-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, assim como que o material será armazenado em local seguro e que a participação do discente é voluntária, isto é, não é obrigatória e, assim, ele/a tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como para retirar seu consentimento em participar a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo algum. A pesquisa pretende realizar ainda entrevista semiestruturada com o professor da disciplina. Determinadas perguntas podem causar incômodo, já que os dados serão gerados a partir de suas experiências pessoais. Assim, o propósito da pesquisa e os procedimentos das entrevistas serão esclarecidos para os entrevistados a priori. Também será esclarecido e ratificado antes das entrevistas, inclusive no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que o professor entrevistado terá a liberdade de não responderem a quaisquer questões que achar indevidas, de interromper a entrevista se desejado, ou ainda terá a liberdade

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

Continuação do Parecer: 5.823.969

de não participar da entrevista.

Benefícios:

O benefício é o de auxiliar a entender se as práticas pedagógicas adotadas na disciplina contribuirão para o estabelecimento de um espaço seguro e estimulante a emergência de diálogos que representem exercícios de democracia. Este procedimento é importante para autoanálise da disciplina e construção de conhecimento sobre ensino e aprendizagem no campo da Educação Ambiental.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se a resposta consubstanciada anterior no qual foram destacados os seguintes parâmetros:

Trata-se do projeto de mestrado da discente Lívia Tavares da Silva Campos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob orientação do Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade.

A disciplina que a pesquisadora irá acompanhar é ministrada pelo próprio orientador, sendo o nome dele constando como membro da equipe do projeto. No entanto, ela também considera o professor participante, uma vez que irá entrevistá-lo e há um TCLE direcionado para a ele. Assim, há uma confusão entre participante e membro da equipe.

Nenhum dos dois TCLE apresentam os riscos para os participantes, apesar do mesmo está descrito na plataforma Brasil, nem que não haverá custos e a garantia de indenização aos participantes da pesquisa. No TCLE dos discentes não fica explicitado que não há benefício direto ao participante. Também não são considerados os riscos e cuidados associados à pandemia Covid-19. Ressalta-se que é importante esclarecer no TCLE que o discente poderá cursar a disciplina normalmente em caso de recusa na participação do projeto.

Apesar da pesquisadora garantir a autonomia, no TCLE a mesma afirma que as aulas podem ser gravadas e o material exposto para divulgação da pesquisa. Dessa forma, não fica garantida o anonimato.

Nos objetivos a pesquisadora descreve entrevistas com os monitores da disciplina. No entanto, não há TCLE disponível para os monitores e nem roteiro de pergunta para eles. Os documentos

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

Continuação do Parecer: 5.823.969

Brochura e Projeto, bem como a Plataforma Brasil diferem na parte do método quanto se haverá entrevista aos monitores e professor.

Apresenta cronograma, dando início a pesquisa somente após aprovação do CEP. Nem todas as etapas do cronograma apresentado no projeto e anexado à Plataforma Brasil estão na mesma. Apresenta termo de anuência assinado pelo diretor do IBio e folha de rosto assinada pela coordenadora da PPG em Educação.

Segunda versão:

Transcrevo a resposta ao atendimento às pendências:

1. Apesar da pesquisadora relatar no TCLE e no projeto que será garantido o anonimato ao participante, no roteiro de perguntas apresentando para o docente ela coloca em um dos questionamentos o nome e identificações do participante. Além disso, diz que pode divulgar as gravações da aula. Dessa forma, solicita-se que seja explicitado que não se pode garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, mas sim o sigilo dos dados.

Análise: pendência atendida.

2. Solicita-se esclarecer qual o benefício direto do participante à pesquisa, caso não haja explicitar esse fato colocando nos documentos que não há (Resolucao CNS n.º 466, de 2012, item II.4).

Análise: pendência atendida

3. De acordo com a Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, item 3.3.e, todos os protocolos de pesquisa devem conter, obrigatoriamente, orçamento que detalhe os recursos, as fontes e a destinação, bem como apresentar previsão de ressarcimento de despesas do participante e de seus acompanhantes, quando necessário. Sendo assim, solicita-se que seja apresentado orçamento financeiro detalhado, que especifique TODOS os recursos, as fontes e a destinação.

Análise corrigida.

4. Solicita-se o detalhamento da metodologia e objetivos em todos os documentos, de forma a esclarecer quem são os participantes e o roteiro de entrevista (em caso de entrevistas com os monitores, conforme citado nos documentos do protocolo de pesquisa, apresentar o TCLE específico para estes participantes, desde que o objetivo das entrevistas seja diferente dos alunos) (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.8 e Resolução CNS nº 466 de 2012, item III.2.e).

Análise: pendência atendida

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

Continuação do Parecer: 5.823.969

5. Quanto ao TCLE deve-se deixar claro ao participante os benefícios de sua participação ou esclarecer caso não haja benefícios diretos (Resolução CNS n.º 466, de 2012, item II.4).

Análise: pendência atendida.

6. Ainda quanto ao TCLE deve-se esclarecer sobre as questões de indenização e ressarcimento (Resolução CNS n.º 510 de 2016, Art. 9º, incisos VI e VII).

Análise: pendência atendida.

7. No TCLE deve apresentar a descrição em linguagem clara e acessível, dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, sem subestimá-los, bem como as providências e as cautelas que serão adotadas para minimizá-los. Solicita-se ajustá-lo (Resolução CNS n.º 466 de 2012, item IV.3.b).

Análise: pendência atendida.

8. No TCLE solicita-se a explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas dos participantes decorrentes à sua participação, bem como o direito a indenização do participante (Resolução CNS n.º 466 de 2012, item IV.3.g e itens III.3.o e III.2.r e Resolução CNS n.º 510 de 2016, Art. 17, Inciso VII).

Análise: pendência atendida.

9. Esclarecer quais serão as condutas adotadas pela pesquisadora para respeitar o direito à não participação na pesquisa daqueles alunos matriculados na disciplina, em especial no que se refere à gravação das aulas.

Análise: pendência atendida.

Projeto encontra-se adequado quanto aos preceitos éticos vigentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se a resposta consubstanciada anterior no qual foram destacados os seguintes parâmetros:

Conforme resoluções CNS 466/12 e 510/16, são necessários ajustes nos seguintes documentos apresentados:

- Projeto
- Brochura
- Instrumento de coleta de dados
- TCLE

Os termos que foram apresentados e que não precisa de ajuste:

- Cronograma
- Termo de Anuência

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

Continuação do Parecer: 5.823.969

- Folha de rosto

Os seguintes documentos não foram apresentados:

- Termo de Compromisso de Utilização e Divulgação de Dados

Recomendações:

Trata-se a resposta consubstanciada anterior no qual foram destacados os seguintes parâmetros:

- Solicita-se adicionar todas as etapas do cronograma na plataforma Brasil (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, item 3.3.f).

- Recomenda-se adicionar os riscos da pesquisa durante a pandemia do COVID-19, as estratégias para mitigá-los e os custos dos EPI's no orçamento.

- Recomenda-se confecção e assinatura do Termo de Compromisso de Utilização e Divulgação de Dados conforme modelo disponibilizado no site <http://www.unirio.br/cep/material-de-apoio>.

- O Dr. Daniel Fonseca de Andrade é membro da equipe de pesquisa. Dessa forma, não há necessidade de ter um TCLE específico para este participante. Solicita-se, apesar disso, que na publicação dos resultados do estudo, os conflitos de interesse/ vieses sejam adequadamente reportados.

As análises foram atendidas, no entanto, solicita-se o ajuste na parte de participante da Plataforma Brasil e no projeto na parte população a ser estudada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Com base nas Resoluções 466/12 e 510/16 e suas complementares, e na Carta Circular no 1/2021- CONEP/SECNS/MS, o projeto apresenta adequação aos preceitos éticos vigentes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Inserir os relatórios parcial(is) (a cada 6 meses) e final da pesquisa na Plataforma Brasil por meio de Notificação.

Consulte o site do CEP UNIRIO (www.unirio.br/cep) para identificar materiais e informações que podem ser úteis, tais como:

a) Modelos de relatórios e como submetê-los (sub abas "Relatórios" e "Notificações" e aba

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

Continuação do Parecer: 5.823.969

"Materiais de apoio e tutoriais");

b) Situações que podem ocorrer após aprovação do projeto (mudança de cronograma e da equipe de pesquisa, alterações do protocolo pesquisa; observação de efeitos adversos, ...) e a forma de comunicação ao CEP (aba "Tramitação após aprovação do projeto" e suas sub abas).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2006907.pdf	08/12/2022 15:34:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	08/12/2022 15:34:09	LIVIA TAVARES DA SILVA CAMPOS	Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuraPB.docx	08/12/2022 15:33:52	LIVIA TAVARES DA SILVA CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEdiscentes.doc	08/12/2022 15:33:40	LIVIA TAVARES DA SILVA CAMPOS	Aceito
Outros	Carta_em_Respostas_Pendencias.docx	08/12/2022 15:32:53	LIVIA TAVARES DA SILVA CAMPOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	02/11/2022 12:11:46	LIVIA TAVARES DA SILVA CAMPOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinado.pdf	02/11/2022 11:32:42	LIVIA TAVARES DA SILVA CAMPOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 17 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Michel Carlos Mocellin
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br