

## Alteridade e educação ambiental

Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi<sup>1</sup>

**Resumo:** Este ensaio teórico discute a relação entre a alteridade e a educação a partir do pensamento do filósofo Emmanuel Levinas e apresentando o saber ambiental como oferta ao outro. No seu desenvolvimento defende a ideia de que associar a Pedagogia da Alteridade à dimensão educativa do processo de gestão socioambiental é condição de possibilidade para o nascimento de um processo de organização social que se pautem pela responsabilidade.

**Palavras-chave:** Alteridade, Pedagogia, Saber ambiental.

**Abstract:** This theoretical essay discusses the relationship between otherness and education based on the thought of the philosopher Emmanuel Levinas and considering environmental knowledge as an offer to the other. It argues that the idea of including the Pedagogy of Alterity into the educational dimension of socioenvironmental management is a condition of possibility for the birth of a social organization process guided by responsibility.

**Keywords:** Otherness, Pedagogy, Environmental knowledge

### Introdução

Uma das maneiras de se ver a chamada crise da modernidade é observando-se a alteração da relação social com o tempo e a negação das alteridades radicais. A perda da duração do tempo acarreta a obsolescência dos espaços e dos vínculos sociais de pertencimento a grupos e territórios. Somada à negação das alteridades, essa obsolescência fluidifica o devir e homogeneiza o tecido social.

Esta crise apresenta-se como uma crise ética, porque se resume, no final das contas, ao tipo de relação que os homens mantêm entre si e com o mundo, e atualmente a ideia de que tudo pode tornar-se recurso tem sustentação na instrumentalização da razão, na operacionalização dos lucros e na atomização dos indivíduos.

Um dos campos em que os sintomas da crise são mais visíveis é o socioambiental, uma vez que, na impossibilidade do devir e na banalização dos territórios, encontramos não apenas a questão econômica que emerge da necessidade do mercado capitalista em dominar a natureza e transformá-la em

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação  
Internacional fatima.makiuchi@gmail.com

recurso ou objeto de investigação tecnocientífica mas também as próprias relações sociais subjacentes, que, desprezando o conjunto da vida humana e ambiental, apresentam-se como barbárie social – guerras, pobreza, marginalização e fome.

É certo que cada um desses aspectos pode e tem sido tratado separadamente, investigando-se suas causas em campos distintos do saber, como a economia, a política e a cultura, por exemplo. Cada um desses campos contribui, à sua maneira, para a compreensão do fenômeno e aponta soluções específicas. Entretanto, cada vez mais se reconhece a insuficiência dessas soluções, dada a sua parcialidade. A partir das discussões em torno do modelo de desenvolvimento e crescimento econômico que degrada o ambiente, pondo em risco a existência e a continuidade da vida, a questão ambiental foi trazida à luz. Desde então, o campo socioambiental, com base na sua intrínseca complexidade, tem-se constituído como catalisador e articulador de uma série de fenômenos que antes eram vistos separadamente, tornando possível um cenário para a observação compreensiva das várias situações sociais, políticas e econômicas que têm ocorrido nos últimos 50 anos no mundo.

A complexidade desse campo surge como limite da racionalidade teórica e instrumental da modernidade, em cujas margens situa-se o “mundo economizado, arrastado por um processo incontrolável e insustentável de produção” (LEFF, 2003a, p. 18).

Dessa forma, essa complexidade ambiental é uma resposta não somente ao estranhamento causado pela razão tecnocientífica e estratégica que reduz o mundo a categorias do pensamento e a construtos teóricos mas também à regência do mercado, que, extirpando violentamente as alteridades mundanas, transforma o potencial humano e ambiental em mercadorias, impossibilitando a criação de laços sociais que não sejam medidos pelo lucro e pela vantagem pessoal.

O campo socioambiental não é apenas vitrine da crise ética da modernidade contemporânea, apresenta-se também como o local onde o enfrentamento dessa crise tem uma das suas condições de possibilidade: a complexificação ambiental, que requer um saber ancorado em bases diferentes das racionalidades instrumental e econômica moderna. Para esse campo convergem saberes de diversas origens e metodologias, criando um campo de saber transdisciplinar. Segundo Leff (2003a, p. 20):

[...] a solução da crise ambiental [...] não poderá dar-se somente pela via de uma gestão racional da natureza e do risco de mudança global. A crise ambiental nos leva a interrogar o conhecimento do mundo, a questionar esse projeto epistemológico que buscou a unidade, a uniformidade e a homogeneidade; esse projeto que anuncia um futuro comum, negando o limite, o tempo, a história; a diferença, a diversidade, a outridade.

É certo, como explica Leff (2001, p. 147), que esse “saber ambiental” é mais do que simples articulações entre conhecimentos disjuntos: se apresenta também como uma “emergência de conjunto de saberes teóricos, técnicos e estratégicos, atravessados por estratégias de poder no saber”. Põe em xeque não apenas a racionalidade moderna mas as relações sociais e políticas, o fundamento econômico desta sociedade e o imaginário simbólico que permeia a formação das identidades sociais e pessoais.

Não é, contudo, uma solução mágica para os problemas que enfrentamos, não é uma reedição da ideia de emancipação social por via do conhecimento, pois reconhece seus limites – a parcialidade, os erros, as incertezas e as ilusões intrínsecas a toda e qualquer representação conceitual realizada pelo ser humano. Refere-se ao ambiente como um campo heterogêneo e conflituoso no qual se confrontam saberes e interesses distintos. Entretanto, é nessa diversidade cultural que é possível antever as possibilidades reais de construção social de sustentabilidade, buscando-se alternativas ao desenraizamento de grupos sociais e à elaboração de laços de pertencimento e cuidado (responsabilidade) com o ser humano e seu meio.

Essa construção social de sustentabilidade reivindica a elaboração de um novo conceito de comunidade que, revitalizando os espaços de diálogo, se configure como lócus da afirmação da pessoa humana.

Com certeza essa é uma tarefa árdua para a qual convergem, ou devem convergir, esforços de diversos campos de ação humana. Um deles é o campo educacional, em especial o campo da educação socioambiental.

Nesse sentido, a associação de uma pedagogia da alteridade ao processo de gestão socioambiental, norteando sua dimensão educativa, é condição de possibilidade para o nascimento de um processo de organização social que se pautem pela justiça, pela solidariedade e pela responsabilidade.

## A pedagogia da alteridade

Uma preocupação patente nos trabalhos sobre educação concentra-se nos processos de ensino-aprendizagem e na noção de eficiência e controle da aprendizagem. Isso pode ser evidenciado pelo grande número de revistas e periódicos dedicados quase que exclusivamente à discussão das metodologias e estratégias de ensino, cada uma dessas publicações, por sua vez, destinada às áreas específicas do conhecimento formal (ciências naturais, meio ambiente, línguas, história, matemática etc.). Esse foco é reflexo da noção de que o conhecimento objetivo é formativo *per se* e condição *sine qua non* para a formulação de julgamentos adequados sobre a realidade. É ainda resquício de formulações cartesianas, permeadas de valorações tácitas, tais como a ideia de que a razão instrumentalizada, técnico-científica é *melhor* e mais *adequada* à formação do indivíduo na sociedade contemporânea, visando, inclusive, a construção de sua cidadania.

O problema que se coloca em primeira instância a partir dessa constatação não é o fato de se pensar a formação técnica e profissional, ou de se refletir

sobre os processos de ensino-aprendizagem, mas sua ênfase, que pouco espaço deixa para uma “*pedagogia com rosto humano*” (RUIZ, 2004).

Para que essa pedagogia “com rosto humano” possa ocorrer, é necessário compreender a educação como uma ação entre *peçoas*, não indivíduos abstratos, *encontro* entre alteridades irredutíveis a funções ou papéis, o que significa inicialmente a revisão da relação educador-educando.

Nesse contexto, a primeira crítica que se pode fazer é que a relação entre professor/educador e aluno/educando não deve estar fundamentada nas noções de transmissão ou construção de saberes, mas originalmente no encontro em que o professor/educador se reconhece responsável pelo outro. Esse é o ponto fundamental da relação ética no âmbito da educação. Essa responsabilidade, ao modo de Levinas (1980), implica uma assimetria e uma resposta que já é em si ensinamento – se não “objetivo” no primeiro momento, com certeza ético na origem.

Martin Buber, anterior a Levinas e influência importante em seus trabalhos, refletiu sobre a questão do encontro e sobre o diálogo e o dialógico. Essas noções buberianas mais tarde seriam fonte inspiradora para a construção do trabalho de Paulo Freire, em especial sua obra “A pedagogia do Oprimido”. Para Buber (1979), o homem é um ser relacional que vive a dualidade do pronunciamento de duas palavras fundantes da sua existência: a palavra Eu-Tu e a palavra Eu-Isso. Essas palavras delimitam o horizonte de atuação humana quanto à qualidade das relações estabelecidas. Se na primeira palavra (Eu-Tu) a relação fundada é o encontro face a face, inteiro, recíproco, imediato e presente, na segunda palavra (Eu-Isso) a relação que surge é a experiência desprovida de presença, objetivável, parcial, passada.

Ambas as palavras são necessárias à existência humana. A questão que Buber coloca é que um indivíduo que não pronuncia a palavra Eu-Tu não é humano: “[...] o homem não pode viver sem o ISSO, mas aquele que vive somente com o ISSO não é homem” (BUBER, 1979, p. 39).

Entretanto, segundo Levinas (1980, p. 24), a perspectiva de uma reversibilidade na relação entre um eu e um tu, entre o mesmo e o outro, implica a possibilidade de ligá-los num sistema, num todo que destruiria a alteridade radical, uma vez que “*estariam reunidos sob um olhar comum e a distância absoluta que os separa seria preenchida*”.

Garantir a alteridade é garantir a ética. A responsabilidade por outrem – outro enquanto absolutamente outro – reside exatamente nessa assimetria, significando que a responsabilidade é uma obrigação em relação a outrem, independentemente da responsabilidade que porventura o mesmo possa ter nessa relação.

Neste sentido sou responsável por Outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso viesse a me custar a vida. A recíproca é assunto *dele*. Precisamente na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição a outrem; e sou

‘sujeito’ essencialmente nesse sentido. Sou eu que suporto tudo (LEVINAS, 1982, p. 90).

Essa relação assimétrica entre o *mesmo* e o *outro*, onde os termos da relação estão distantes e separados, é, segundo Levinas (1980, 1982), assentada na linguagem. Linguagem que pressupõe o acolhimento do outro. O outro se apresenta a mim como exterioridade na aparição do seu rosto, que ultrapassa a ideia de outro em mim.

Não é possível falar do rosto sem que com isso esteja instalada a violência contra a exterioridade, contra a alteridade. Contudo, o rosto fala e sua fala é sua própria expressão que obriga a uma resposta em face da inquietude e da afecção profunda provocada por sua nudez, por sua significação sem contexto, por um sentido que o pensamento não aclara. Esta resposta é o acolhimento do outro que se dá no discurso.

A relação com Outrem ou o Discurso é uma relação não alérgica, uma relação ética, mas o discurso acolhido é um ensinamento. O ensinamento não se reduz, porém à maiêutica. Vem do exterior e traz-me mais do que eu contendo (LEVINAS, 1980, p. 38).

Esse discurso contrapõe-se à representação do rosto, ao fenômeno, à tentativa de fixar o passado. Ele é atual e ao mesmo tempo atualização que se dá pelo auxílio da palavra. A palavra traz assistência à aparição do rosto, ao ser que se manifesta e que apela para mim.

Mas *outrem* não fala de si, sua palavra não o tem como tema ou objeto, fala do mundo. Na sua linguagem o mundo é proposto e tematizado como sua manifestação e por isso *o sentido dessa tematização não pode ser origina – no princípio está outrem.*

O mundo proposto no discurso não é desvelamento do mesmo sobre o outro, contra o outro, mas manifestação, revelação de outrem, que, assistido por sua palavra, comunica. Essa proposição *objetiva*, assim referenciada, tem sentido ético, pois “mantém-se entre dois pontos que não constituem sistema, cosmo, totalidade” (LEVINAS, 1980, p. 82).

O mundo do desvelamento é o mundo do fenômeno, dos fatos e da transparência suposta pela razão instrumental – efetivada nos fundamentos do conhecimento objetivo moderno. Mas, como Levinas (1980) acentua, “o espetáculo do mundo silencioso dos factos está enfeitado” (p. 78) e somente

[...] a presença de outrem quebra o feitiço anárquico dos factos: o mundo torna-se objecto. Ser objecto, ser tema, é ser aquilo de que posso falar com alguém que atravessou a tela do fenômeno e me associou a ele.[...] Por a palavra na origem da verdade é abandonar o desvelamento que supõe a solidão da visão – como tarefa primeira da verdade (p. 85).

O discurso só é possível no “face a face” do inter-humano e é nesse “estar em face de” que surgem as fontes éticas da linguagem, sendo esse discurso referência a um conhecimento responsável, e já ensinamento, pedagogia ética.

A acolhida do outro como resposta é a aceitação de sua pessoa numa realidade concreta, sócio-histórica e cultural, não podendo ser esse outro reduzido a um aprendiz de “competências e habilidades” ou mesmo às suas condições sócio-históricas e culturais. O acolhido é alguém singular, de todos os pontos de vista, que sente, pensa, tem prazer e vive no aqui e agora. “Y sus ‘circunstancias’, em su pasado y su presente, son inseparables del acto del acogida. De otro modo, hacerse cargo del otro no dejaría de ser una expresión vacía, carente de sentido o un puro sarcasmo” (RUIZ, 2004, p. 11). Somente assim é possível garantir que a educação não seja algo pretensamente neutro, atemporal e deslocado da sociedade onde se vive.

A assimetria referida não deve ser entendida do ponto de vista do poder – como assimetria de poder. Ao contrário, numa tal responsabilidade radical pelo outro não há assimetria de poder, pois, se houvesse, essa assimetria seria a dominação, constituindo-se em paradoxo frente à própria aceitação da alteridade do outro.

Dessa forma, essa educação exige do educador, em primeiro lugar, a *sensibilidade* para a alteridade que o intima, que já é em si a “saída de si em direção ao outro”, movimento de lançar pontes por sobre o abismo da fratura existencial que a alteridade representa<sup>2</sup>. Nesse movimento o outro ensina; seu ensinamento é moral – dá-se na manifestação de sua expressão assistida pela palavra, instaurando a linguagem e o discurso. As pontes são essencialmente pontes comunicativas.

Esse discurso não é, contudo, vazio, informações soltas e abstratas, refere-se sempre ao mundo do outro trazido à palavra. Mais do que “contextualizado”, como comumente se refere ao ensino contemporâneo, o discurso não é reflexo de um mundo dado e autoevidente, mas reflexivo ao pôr em questão exatamente o mundo dos fenômenos e das aparências onde a alteridade não tem vez. Assim, esse discurso também se faz como ação de resistência aos modelos que aceitam o “curso da história” e não questionam os fatos, e nesse sentido é uma *utopia concreta*. Faz-se como compromisso e engajamento – responsabilidade que já é ação, resposta.

Mas o compromisso e o engajamento não são anteriores – anterior é o outro absolutamente outro, *outrem*. Assim, uma educação que se suponha ética não desenha, *a priori*, ações de “engajamento”, de “problematização” ou de “diálogo” baseadas na possibilidade de conhecer a realidade, numa espécie de reedição revisitada dos pressupostos modernos do Iluminismo. Se há algum

---

<sup>2</sup> A alteridade é a fratura na existência humana. É a ruptura com o mundo natural no qual, antes da consciência, os seres humanos estavam mergulhados, constituindo uma mônada de sentido. Essa ruptura é a consciência do outro, da distinção e da separação que se estabelece a partir daí. Essa fratura dilacera o ser humano: ele é incompleto, infinitamente distante do outro, solitário.

conhecimento da realidade possível implicando a possibilidade de transformação social e política, ele será sempre resposta a outrem, resposta como ação e responsabilidade. Por isso, essa educação chama-se de “educação para a responsabilidade” e tem na alteridade o fundamento de sua pedagogia.

Como esclarecem Gur-Ze’ev e Blake (2002):

This detachment from the given and the self-evident is governed by the possibility that each subject can be supported, enriched and challenged by the other. The partner in dialogue is acknowledged in her otherness, irreplaceable as a particular person, in her difference rather than her sameness. At the same time, the dialogue which makes possible a certain kind of transcendence is a political event and is socially contextualized, although impossible to reduce to historical developments, power games and symbolic exchange.

Essa separação do mundo dado, do mundo dos fatos autoevidentes tendo como ponto de partida a ética da “visão” do rosto do outro conduz a reflexões específicas sobre o conhecimento objetivo e sobre a razão nas quais primeiro a “essência da razão não consiste em assegurar ao homem um fundamento e poderes, mas em pô-lo em questão e em convidá-lo à justiça” (LEVINAS, 1980, p. 75), pondo em questão a liberdade de conhecer à revelia do outro, e segundo, complementarmente, a impossibilidade desse conhecimento, proposição de um a outro no discurso, baseia-se em regras metodológicas modernas, cartesianas, cujos fundamentos são a fragmentação, a simplificação do objeto e a liberdade de um *cogito* soberano.

Portanto, é necessária também uma outra maneira (método) de conhecer que possa ser ressonante com a proposta de respeito à alteridade humana e de tematização de um mundo que, ainda que nos sustente, nos defina biológica e fisicamente e nos contextualize historicamente, é aberto e dinâmico e do qual estamos separados – ainda que dele façamos parte. Esta separação permite e invoca a responsabilidade, não apenas pelo outro ser humano mas pelo mundo e sua biodiversidade.

Esta responsabilidade é introduzida no âmbito do que é *dito* no discurso entre o eu e o outro, entre o *mesmo* e o *outro*: o outro se refere ao seu mundo, apresenta-o ao mesmo; entretanto, este mundo apresentado não é um mundo solitário, ou melhor, vazio, ele é povoado de objetos, ideias e pessoas, é um “mundo vivo” que também apela a ele e demanda sua responsabilidade, já que o sujeito ético não pode responder unicamente pelo rosto singular que o solicita, abandonando todos os demais.

Esta responsabilidade se faz cada vez mais necessária em face dos desafios vivenciados desde o início do século XX devido ao desenvolvimento descontrolado da tecnociência, do embaralhamento na questão sobre os fins e os meios e o conflito entre globalização e pluralidade.

Nesse sentido, complexificar esse conhecimento – a proposição dita no discurso – é desenvolver uma atitude responsável ao mesmo tempo que se apresenta como resistência aos métodos reducionistas.

No campo do conhecimento objetivo instaurado no discurso, ou seja, naquilo que é *dito*, essa complexificação se dá na busca por articular os vários saberes, pois uma coisa (objetos, informações, ideias) é o que é devido também ao seu *contexto*, àquilo que a forma/mantém/elucida, que ao mesmo tempo é e não é parte dela. Também é importante frisar que objetos e ideias já são em si leituras que o ser humano faz e, portanto, comportam interpretação/tradução, sem esquecer que, da mesma forma que o objeto comporta uma ideia de si, a ele associada, uma ideia comporta sua *concretude* – se realiza na vida sendo ela própria um *ser vivente* dotado de produção/reprodução/organização (MORIN, 1998).

É exatamente a impossibilidade de reduzir um todo à mera soma de suas partes que torna urgente a busca de uma nova forma de conhecer e consequentemente de *ensinar a conhecer*.

Nesse sentido, é fundamental buscar promover esse conhecimento, e a educação para a responsabilidade deve procurar incluir o ensino de formas que permitam estabelecer as relações e influências mútuas e recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Pensar esse conhecimento como organizado por relações complementares e antagônicas, unas e múltiplas, em que a verdade sempre comporta a possibilidade de erro e ilusão, exige uma total reforma na própria maneira de pensar.

Se a complexidade, essa modelização do pensamento moriniano, é um paradigma pós-cartesiano, deve permitir-nos não apenas formular os problemas de outra maneira, mas inventar as soluções. O método do pensamento complexo não é um evangelho nem uma tábua de Moisés; é a arte de religar o que a análise desagrega, de contextualizar quando o reducionismo separa, de "historizar" o método, os conceitos e o sujeito pensante, para não ser governado – ou sê-lo o mínimo possível – pelo idealismo da simplificação ou da abstração (BIANCHI, 1999, p. 125).

## **O saber ambiental na perspectiva da pedagogia da alteridade**

Um mundo significativo é um mundo em que há Outrem pelo qual o mundo da minha fruição se torna tema com uma significação. As coisas adquirem uma significação racional e não apenas de simples uso, porque Outro está associado às minhas relações com elas. Ao designar uma coisa, designo-a outrem. O acto de designar modifica a minha relação de fruição e de possuidor com as coisas, coloca as coisas na perspectiva de outrem. [...] A palavra que designa as coisas atesta a sua partilha entre mim e os outros.[...] A objetividade resulta da linguagem que permite pôr em causa a posse. Esse desprendimento tem um sentido positivo: entrada da coisa na esfera do outro. A coisa torna-se tema. Tematizar é oferecer o mundo a Outrem pela palavra. (*Levinas*)



O saber ambiental, para ser uma resposta possível ao conflito ético atual, deve ser resposta ao “outro”. É o *dizer* a outrem que funda a possibilidade de um *dito* responsável no sentido das relações entre o poder e o conhecimento, isto é, esse saber nascido no discurso entre o *outro* e o *mesmo* resiste à formulação moderna de que o conhecimento é uma forma de poder e de dominação de um sobre o outro; resiste a ver o “objeto do conhecimento” como um objeto “asséptico”, que se presta ao cálculo, à construção e à transformação desde fora, como algo que foi feito para ser destrinchado em suas particularidades e dominado e apela à responsabilidade, que, no caso ambiental, refere-se às condições de vida no planeta, atuais e das gerações futuras.

No campo educacional, a complexidade da problemática socioambiental tem frutificado em novas metodologias, estratégias e fundamentalmente novos olhares sobre a significação do que é educar. Bebendo em fontes variadas, a educação ambiental tem chamado para si um conjunto de práticas que antes estavam representadas apenas no universo da educação popular e dos movimentos sociais.

Ao mesmo tempo, esta educação ambiental reflete a ambiguidade da modernidade contemporânea. Num extremo, pode apresentar-se como responsabilidade por outrem e pelo ambiente, na radicalidade de uma pedagogia da alteridade que oferece um discurso crítico, balizado por um pensamento complexo, das dimensões conflituosas da sociedade moderna, situando-se dessa forma como um processo de humanização sócio-historicamente contextualizado. Noutra, pode apresentar-se como uma visão ingênua, ainda dentro do paradigma moderno do pensamento fragmentado, oferecendo como substrato da aprendizagem a formação de bons comportamentos em relação ao meio ambiente e aos “outros”, sem, entretanto, se perguntar sobre seus próprios fundamentos.

Essa ambigüidade é visível nas escolas e em muitos movimentos populares de caráter educativo voltados às questões socioambientais. Muitas vezes o que se ouve são palavras de ordem em defesa da natureza, do meio ambiente e da biodiversidade, porém, sem nenhuma ou quase nenhuma elaboração crítica anterior, sem ligação com a crise ética da modernidade contemporânea e desconectadas da relação com o mercado capitalista. São noções ainda referidas a um “mundo natural”, não humano, belo e perfeito porque criação divina, ou um sentido “fágico” – um amálgama entre o indivíduo humano e o meio ambiente – e que em ambos os casos a humanidade não tem o direito de destruir.

Essa é uma ambiguidade difícil de ser solucionada, pois está imbricada na própria ambiguidade do ser humano em se ver *fraturado* em relação ao meio ambiente ao mesmo tempo que dele faz parte. É o posicionamento em relação a uma alteridade mundana referida ao meio ambiente que traz inúmeras implicações de ordem político-econômica e social, uma vez que a ideia de uso do ambiente e de seus “recursos” está embaixo de uma grossa camada de cimento histórico-social do desenvolvimento humano, comportando aspectos religiosos, políticos, econômicos, científicos e tecnológicos, todos fundidos num senso comum que ao mesmo tempo impede e demanda a revisão do modo humano de

ser e existir no mundo, retornando dessa forma ao ponto de partida da crise – o modo humano de se relacionar com o e no mundo.

Assim, a educação ambiental na perspectiva de uma pedagogia da alteridade deve lidar exatamente com essa ambiguidade, centrando esforços em criar espaços para que o modo humano de se relacionar com o e no mundo seja responsável, isto é, espaços para a emergência do discurso crítico, do diálogo dos saberes, do encontro de alteridades. Espaços em que as relações de dominação sejam barradas na porta de entrada, em que o tempo possível seja o tempo do diálogo e do encontro, que não se fluidifica, pois parte de um *dizer* e se realiza num *dito* dotado de sentido e que por isso permanece e se faz história. Espaços, em última análise, que, mesmo tendo sido criados no horizonte da problemática ambiental, a partir da abertura-do-ser-ao-outro, da resposta à alteridade, carreguem o germe da comunidade (*communitas*), do fortalecimento de identidades locais como resistência à pasteurização do mercado, permitindo a criação de laços de pertencimento e cuidado, *laços ativos*, cuja própria existência já é transformação.

A educação ambiental, ao assumir a alteridade como seu ponto de partida, instaura na gestão um diálogo que apresenta “mundos” – o mundo de cada sujeito no discurso; um ambiente que ao ser apresentado pelo sujeito passa a ser “seu ambiente”, sua casa, seu lugar de vida. O diálogo explicita o caráter de confronto de mundos, de ideias, de visões, de desejos e de interesses referentes a um ambiente que também possui sua própria externalidade, no sentido de não ser assimilável pelo sistema teórico dos paradigmas objetivantes do conhecimento moderno. Esse confronto não busca a coerência ou consenso por meio de uma racionalidade baseada em um discurso comum, um fundo racional e normativo dado a partir de pressupostos teóricos, políticos sociais e culturais construídos fora da relação, mas almeja a paz – a unidade de uma pluralidade que não forma uma totalidade fechada.

Nesse sentido, o ambiente passa a ser tema para reflexão, algo que é ofertado para discussão desde o outro, algo sobre o qual se pode falar. É nessa possibilidade de tematização do ambiente ofertado ao diálogo que o saber ambiental se faz pertinente.

Somente a partir do limite de sua existência e de seu entendimento, de seu ser na diferença e na outridade, o ser humano elabora categorias para apreender o real; e neste processo cria seu mundo de vida e constrói uma realidade. Esse saber sempre tem sido atravessado pela incompletude do ser, pervertido pelo poder do saber e mobilizado pela relação com o Outro (LEFF, 2003a, p. 24).

Ora, se a questão fundamental da crise é a questão ética, no sentido da relação que os seres humanos mantêm entre si e com o meio, a questão do conhecimento torna-se presente, pois na base dessa relação moderna está o *cogito* cartesiano e a possibilidade (poder) de conhecer o mundo – já de antemão transparente aos sentidos – e dominá-lo.

Na crítica levinasiana, a categoria da Totalidade<sup>3</sup> esclarece essa ideia, segundo a qual o *outro* (a alteridade) é subsumido no *mesmo* (outro nome para *eu*). Esse movimento de subsunção dá-se por meio da objetificação do outro – uma violência realizada pelo conhecimento objetivo fundado na razão instrumental moderna. Tal conhecimento coloca os seres humanos numa relação intencional e interessada, fazendo parte do processo de totalização. Levinas entende que conhecer continua e continuará sendo uma possibilidade (potencial) humana, porém, esse ato de conhecer deve ser subordinado à ética, entendida como resposta a outrem – responsabilidade.

Contudo, deixar de lado a racionalidade instrumental e econômica por outra que combata a fragmentação do saber e a assepsia dos objetos de conhecimento reduzidos aos modelos teóricos da tecnociência não é suficiente para se constituir em uma resposta à crise ética. Não basta, por exemplo, o saber ambiental ter como horizonte a alteridade, ou seja, preservar e respeitar a alteridade, como em alguns discursos inclusivos e de respeito às “diferenças” e à “diversidade”. Aí há um perigo sutil, o de se deixar contaminar pela possibilidade de criar outro método de conhecimento que, mesmo aceitando seus limites intrínsecos – as representações, traduções e significações realizadas pelo sujeito no ato de conhecer –, funde-se numa noção de identidade individual em cuja base está a autonomia do sujeito cognoscente, o que remete à *centralidade no ser*, no “eu” que conhece e teoriza, regressando dessa maneira ao *cogito ergo sum* cartesiano, que mesmo “complexificado” permanece na esteira da ontologia.

Entretanto, é certo que tal racionalidade complexa, não fragmentada, que articula antagonismos e complementaridades, certezas e incertezas, ordens e desordens, permite a abertura de janelas para se olhar um mundo dinâmico, mutável e surpreendente. Essas janelas não excluem, em princípio, a alteridade mundana. Entretanto, esse conhecimento assim entendido não pode ser exercício solipsista, baseado na liberdade do sujeito, que não responde a outrem, apesar de admiti-lo no seu “método”. Um conhecimento de tal natureza não é ético e conseqüentemente não pode ser resposta à crise.

Nesse raciocínio, o saber ambiental e o diálogo de saberes, como colocados por Leff (2003a, 2003b), respondem em parte à necessidade ética atual apresentando o ambiente como o campo da externalidade ao *logos* moderno e instaurando o diálogo de saberes como resposta à alteridade. Segundo esse autor:

El Otro es rostro, pero también es lo otro del saber totalizador. El ambiente, en tanto que es un saber, aparece como esa *externalidad* (lo absolutamente Otro) del conocimiento objetivo que busca la

---

<sup>3</sup> Para Levinas, a história do Ocidente, em especial a história da filosofia ocidental, tem consistido em buscar formas para reduzir o *outro* ao *mesmo*, neutralizando a ameaça do desconhecido. Esse processo de busca chama-se totalização e a “construção dialética, imanente e com pretensão de auto-compreensão [*sic*] e auto-legitimação [*sic*] – em que convergem os resultados desse esforço de totalização – temos chamado de Totalidade” (SOUZA, 1996, p. 18).

mismidad entre la palabra y la cosa, la identidad entre el concepto y lo real, el reflejo del ente en el conocimiento. Por ello, el ambiente no es una dimensión internalizable o asimilable dentro de un sistema teórico, una economía del saber, o en los paradigmas objetivantes del conocimiento. (LEVINAS, 2003b, p. 21).

Esse diálogo de saberes pauta-se pela perspectiva, aberta pela linguagem, de tornar comum o mundo do sujeito, isto é, de, ao fazer-se comunicação (diálogo), abrir o mundo de um ao mundo do outro, falando e escutando, ouvindo a palavra que traz auxílio ao rosto, à sua expressão. Ao mesmo tempo, sendo o mundo do sujeito, de um *tu*, de um *outro*, resiste a ser internalizado nos dogmas modernos – autoexplicativos e autoevidentes. Esse diálogo é marcado pela alteridade, que não se deixa reduzir à generalidade da condição de espécie humana, trazendo à tona a diversidade cultural e a justiça como a justiça desde o outro, isto é, *“justicia que no se disuelve ni se resuelve en un campo unitario de derechos humanos, sino en el derecho a tener derechos diversos de seres diferenciados por su cultura”* (LEFF, 2003b, p. 22).

O diálogo como responsabilidade, resposta a outrem, funda um saber ambiental que transcende o conhecimento ancorado na relação com objetos, isto, é, na relação com um mundo dado, transparente aos sentidos. Abre a perspectiva do inusitado; questiona os marcos econômicos sobre os quais são edificados os limites de possibilidades da realidade; questiona a própria realidade como detentora de uma história linear e previsível; põe na berlinda o discurso moderno globalizante, que, desprezando a pluralidade cultural, apresenta as diferenças como intercambiáveis, negociáveis dentro do mercado das identidades sociais possíveis. Esse saber ambiental, portanto,

cuestiona el proyecto totalizante del conocimiento objetivo y la fijación del conocimiento en el presente, de la historia basada en “hechos”, de un futuro limitado a la extrapolación de las tendencias de la realidad, sin cambio, sin creatividad, sin posibilidad. El diálogo de saberes parte de la idea de pensar la relación entre el ser y el saber, de la reapropiación del mundo desde la reconstitución de la identidad; abre el concepto genérico del ser (Heidegger) para pensar la diversidad del ser cultural dentro de una política de la diferencia (LEFF, 2003b, p. 30).

Mas este ambiente que nos acolhe também é alteridade no sentido mais estrito do termo. É também um rosto que me apela, que nos apela enquanto nos acolhe. Ao mesmo tempo chama e responde a nós, humanos. O rosto deste ambiente às vezes é uma paisagem idílica, outras, um esgoto a céu aberto. Mas em ambos os casos um acolhimento que se fez como morada. Às vezes ele grita, explode, se agita e nos atemoriza – pois é indecifrável. É um rosto de muitas faces, muitas facetas, tantas quantas forem os olhares que o miremos, e por isso nos confunde.

O ambiente pode ser outrem para mim, numa relação que mantemos eu e ele, como nos momentos em que solitária descubro nele um companheiro silencioso, que oferta a si mesmo, como quando mergulhava em mar aberto e, encostada numa pedra no fundo do mar, olhava as vidas que passavam ligeiras em cardumes ou o suave movimento de uma raia que parecia voar como uma gaivota. Sua oferta é me manter viva, a mim, aos outros, a ele mesmo. Aqui, entre ele e eu, decido se respondo a ele em sua oferta e o acolho na minha responsabilidade ou se apenas me aproprio de territórios, paisagens e cenários construídos por mim a partir das minhas necessidades. Aqui reside o sentido fundamental da educação ambiental a partir da alteridade – a responsabilidade pelo ambiente como resposta obrigatória à oferta da vida, como compromisso com a vida, e nesse sentido é também resposta à sociedade humana e à sua própria manutenção. Essa resposta ao rosto do ambiente que me apela e me acolhe, diferentemente da assimetria postulada por Levinas, é simétrica, ou melhor, recíproca, porque retorno a um acolhimento e a uma oferta e é nessa reciprocidade que reside a possibilidade da vida.

Em outros momentos o ambiente é o terceiro incluído numa relação que mantenho com outros seres humanos, grupos ou instituições e aí está o cerne da questão da responsabilidade do ponto de vista político-social. Este ambiente passa a ser objeto de uma gestão socioambiental cuja dimensão pedagógica deve conduzir ao estabelecimento dessa responsabilidade, em face das disputas e conflitos que surgem ao se referir ao ambiente como tema de um discurso ou diálogo. Nesse momento o resgate da exterioridade do ambiente se faz necessário para que seja possível a justiça ambiental, entendida aqui como um conjunto de princípios que mantenham a oferta da vida, hoje e amanhã.

Essa exterioridade do ambiente é resgatada, por um lado, por meio de um diálogo de saberes no qual ocorre a emancipação do poder da palavra a partir do embate entre alteridades irreduzíveis, cuja tensão faz surgir um horizonte de possibilidades no confronto dos mundos, o que exige novos sentidos e olhares para com o ambiente. Por outro, a exterioridade do ambiente, na dimensão educativa do processo de gestão ambiental, emerge do apontamento da responsabilidade de cada um em responder à oferta ambiental e comprometer-se com a vida.

Nesse sentido, o saber ambiental efetivado num diálogo de saberes não prescinde do conhecimento objetivo. A epígrafe deste item vem lembrar que o conhecimento das coisas é algo que o ser humano realiza e continuará realizando. As coisas são ofertadas por alguém a outro na comunicação e se transformam em objetos tematizáveis. Mas, para serem ofertadas, precisa haver separação. Essa separação é fundamental para que o objeto a ser tematizado não faça com o interlocutor uma unidade, uma totalidade e seja subsumido em sua mesmidade, e por outra, que o tema enunciado não aprisione o interlocutor, não o reduza à representação. Quando ofereço um mundo, no caso o ambiente que trago à presença do outro pelo auxílio da palavra, (designar uma coisa a outrem), me separo dele. É preciso que os temas ganhem exterioridade e esse é o sentido da objetividade. A objetividade que possui um fundamento ético deve ser

entendida como separação e só pode ser possível no encontro entre o *mesmo* e o *outro*, como resposta do *mesmo* ao *outro*. “Esta objetividade é correlativa não de um qualquer traço num sujeito isolado, mas da sua relação com Outrem” (LEVINAS, 1980, p. 187).

Dessa forma, essa objetividade deve ser marca distintiva de um diálogo de saberes em torno de questões socioambientais que expressam os conflitos de interesses em torno da apropriação social da natureza, para garantir a impossibilidade de reabsorver esses conflitos numa totalidade epistemológica. Na prática, isso significa que o diálogo de saberes, ao pôr em movimento as falas e ações referidas ao meio ambiente, faz emergir a necessidade da *política* na mediação dos conflitos visando a justiça em relação aos seres humanos e ao meio ambiente. Ao mesmo tempo, a exterioridade que a objetividade demanda nesse diálogo não é apenas exigência no campo do conhecimento, é alteridade real – fratura, separação, pois referida a um ambiente que solicita o nosso comprometimento com a vida.

Por isso, mais do que uma “política da diferença” como afirma Leff (2003b), essa é uma *política da alteridade*, pois não está restrita apenas às diferentes visões e falas dos sujeitos humanos envolvidos no diálogo em torno de um ambiente concebido como um “campo de saber” ou “como externalidad del logos (de las ciencias objetivantes, de la realidad generada como reflexión del conocimiento sobre lo real)” (LEFF, 2003b, p. 29), mas resgata a alteridade do próprio ambiente, relembando a percepção, desde dentro, de nossa separação dele, o que torna possível falar em justiça.

Então, se o ambiente se constitui numa alteridade, deve nos falar e sua “palavra” deve ser originalmente um ensinamento moral: *preserve a vida*. Este ambiente nos fala através de signos que traduzimos de diferentes formas a partir da relação que com ele mantemos. Ele nos apresenta sua oferta, mostra sua fúria, nos engole e dizima, nos provê vida. Mostra suas rachaduras, seus ciclos, fluxos e correntes, seu fogo interior, seus mortos e seus vivos. Deixa rastros do seu passado, linhas, trilhas e esculturas de um tempo em que era mais jovem. Deixa também os vazios das vidas que não existem mais e as estratégias que criou para se reequilibrar e suportar a perda. Nos mostra suas partes gangrenadas e as plásticas que se viu obrigado a realizar. Conta uma história.

Este ambiente também nos fala que nele estamos nós, que fazemos parte do seu mundo vivo, da história que ele conta. Portanto, sua fala deve ser a nossa fala.

## Referências

BIANCHI, F. O caminho do método. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. (Org.). *O pensar complexo*: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 119-128.

BUBER, M. *Eu e tu*. 2.ed. São Paulo: Centauro. 1979.

GUR-ZE'EV, I.; BLAKE, J. M. N. *Reflectivity, reflection and counter-education*. 2002. Available from: <<http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/reflec83.html>>. Cited: 08 abr. 2011.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003 a.

\_\_\_\_\_. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 7, p. 13-40, jan./jun. 2003 b.

LEVINAS, E. *Totalidade e Infinito*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1980.

\_\_\_\_\_. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1982.

MAKIUCHI, M. F. R. *Tessituras de uma rede: um bordado social*. 2005. 268 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MORIN, E. *O método*. As idéias: Habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina. 1998. (v. 4).

RUIZ, P. O. La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, v. 62, n. 227, p. 5-30, jan./abr. 2004.

SOUZA, R. T. D. *Totalidade e desagregação: sobre as fronteiras do pensamento e suas alternativas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

\_\_\_\_\_. *Sentido e alteridade: dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

**Artigo recebido em 13/05/2011 e aprovado em 23/06/2011**