

## Parte 2 - Reflexões a partir das práticas

7 - Educação ambiental e valores: recriando espaço para uma razão sensível

Lisiane Abruzzi de Fraga

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

FRAGA, LA. Educação ambiental e valores: recriando espaço para uma razão sensível. In: BONOTTO, DMB., and CARVALHO, MBSS., orgs. *Educação Ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 139-154. ISBN 978-85-7983-762-3. Available from: doi: [10.7476/9788579837623](https://doi.org/10.7476/9788579837623). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/85fqc/epub/bonotto-9788579837623.epub>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# 7

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES: RECRIANDO ESPAÇO PARA UMA RAZÃO SENSÍVEL

*Lisiane Abruzzi de Fraga*

Quando terminei de apresentar o trabalho construído a partir dos encontros com os professores que reconstruíram suas experiências, narrando-as e refletindo sobre elas neste livro e com seus alunos, recebi uma pergunta de uma colega do grupo de pesquisa: “Como foi pesquisar sobre a prática docente sendo docente, ainda que o foco não fosse sua própria prática?”. Penso que ela se referia às dificuldades de reflexão sobre o que se aproxima de nossas práticas pessoais.

Respondi aquela pergunta narrando as reais dificuldades. Contei sobre os momentos de arrependimento por não haver escolhido trabalhar com documentos (devido à impessoalidade), os períodos em que apaguei a voz dos sujeitos, talvez por medo de que a emoção afastasse a racionalidade e rigor importantes em um trabalho de pesquisa (apagamento que a banca de qualificação fez questão de apontar, estimulando minha abertura à escuta) e sobre a finalização necessária, em que, mesmo resgatando essas vozes, não pude afastar a angústia de que talvez não houvesse sido suficientemente justa com as palavras que se apresentavam.

Algum tempo depois, já em sala de aula, durante a prática do meu trabalho docente, havia poucos minutos que a turma de estudantes começara a se concentrar no conteúdo da aula (o que não é comum), quando um aluno de outra classe passou na porta, falando e desviando a atenção dos colegas. Então, respondi: “Fulano, agora não...”. E outro aluno disse: “A professora sabe o nome dele”. Ao que um terceiro completou: “A professora já sabe quase todos os nomes, né?!”. E riram.

Por que inicio o texto com essa narrativa?

Durante a vivência descrita – diante das falas dos estudantes –, lembrei que, ansiosa por não “perder tempo” de conteúdo, raramente eu fiz a chamada, isso durante mais de dez anos de profissão. E, como a disciplina de Química – a qual leciono – está presente na grade curricular apenas duas aulas por semana em cada classe, sempre tive muita dificuldade em guardar nomes. Porém, quando os professores aceitaram participar da pesquisa que realizei junto à minha orientadora, encontrei-os em duas aulas por semana e se dirigindo a cada aluno pelo seu primeiro nome. Pensava em como isso era possível. E percebi que não abdicavam da chamada. Comecei, por mais que me fosse difícil, a assumir esse hábito, tendo inclusive que responder à crítica de um ou outro que sugeria serem chamados pelo número para acelerar o processo. Então, quando os estudantes observaram que eu os chamava pelo nome, percebi que, ao fazer a chamada, o tempo gasto era cada vez menor, pois acabou não se tornando necessário chamar a todos para marcar a presença, já que, aos poucos, fui memorizando seus nomes.

A palavra que se destacava em minha atitude anterior, valorizando a dimensão dos conhecimentos no ambiente escolar, encontrou-se com a palavra que se fazia presente no trabalho dos professores, valorizando as relações humanas. E esse encontro fez parte dos sentidos construídos durante a pesquisa, na qual conhecimento e valores caminharam juntos.

Minha experiência como professora permitiu que essas palavras entrassem em conflito. Isso não significa que os sentidos construídos são arbitrários e pessoais, mas que, se o pesquisador não tivesse essa experiência docente – por não atuar na profissão, ou por trazer em sua prática outras vozes –, outras palavras se encontrariam, construindo outros sentidos, ambos verossímeis, respeitando sua singularidade.

Considero, como Bakhtin (2010), que o verdadeiro não se reconhece por sua universalidade e identidade, bem como a singularidade não é sinônimo de arbitrariedade e/ou irresponsabilidade. Diferentes palavras/vozes se encontram constantemente na singularidade dos encontros humanos. Múltiplos sentidos são construídos em cada experiência singular onde essas palavras se encontram. E qual seria o valor dessas construções, se não pudessem ser reproduzidas nem universalizadas? Penso que as construções de sentidos não valem como respostas a perguntas, mas como reconhecimento das diferentes vozes existentes ao redor das questões levantadas e o trabalho de trazê-las para o embate de palavras, onde os conhecimentos humanos são construídos. Como aponta Bakhtin (2011), “duas ideias já são duas pessoas, pois ideias de ninguém não existem, e cada ideia representa o homem em seu todo” (p.105) e “nunca leva à fusão das vozes e verdades numa verdade impessoal e una” (p.108).

Ponzio (2010) aponta a importância de manter-se atento para que não estejamos apenas admitindo as relações entre sujeitos que nos obrigam a passar o direito de palavra ao outro, sem sermos afetados. O autor ainda defende que “a relação não é entre, mas aquilo que cada um é no encontro da outra palavra com a palavra outra” (p.40). Desse modo, múltiplas ideias falam do humano em seu todo, em diferentes ambientes e experiências concretas.

Assim sendo, não me cabe dissecar a palavra do outro, buscando suas motivações, nem prevendo suas consequências, mas entrar em diálogo com ela. A experiência do professor debate com a do pesquisador, pautadas no compromisso comum àquele que pesquisa e àqueles que aceitam participar como sujeitos da pesquisa de construir sentidos para as realidades e criações humanas. Ou seja, a palavra posta em diálogo não está para o convencimento, mas como participante da construção de sentidos própria da linguagem.

Considerando a construção de conhecimento própria do ser humano, é possível que o olhar/método de Bakhtin não se reduza às pesquisas científicas, mas esteja nos trabalhos docentes, nas elaborações de textos para este livro e no encontro de palavras dos que se propuseram a narrar suas experiências com as daqueles que se dispuseram a lê-las, eventos únicos que não cessam de construir sentidos para as experiências humanas, em existências mescladas de concretude e criação. Ou seja, cada evento único constitui uma experiência do humano com as determinações ambientais, culturais e históricas, e as ideias.

Assim, toda conversa que ocorre no ambiente escolar entre professor e aluno também está permeada por muitas vozes suas e de toda a materialidade em que se encontram. O próprio não dizer está repleto de posicionamentos e ideologias. E, como aponta Grün (2007, p.112), “O significado vivo das palavras contrasta radicalmente com o significado dos termos técnicos e da linguagem científica”. Não há como dizer “bom dia” sem valorar.

E a que me refiro quando digo “valorar”? A palavra valor, segundo Japiassu e Marcondes (2001), em sua origem latina significa coragem, bravura, caráter do homem. Assim, considero valores tudo aquilo que construímos para dar sentido à nossa existência, para sustentar nossa coragem diante da vida, constantemente reconstruídos em nossas vivências.

Essas construções às quais me refiro não ocorrem no campo subjetivo de um eu identificado com os “pesos” valorativos que atribuí às coisas e seres que o cercam, direcionando suas ações. As construções que reconheço como valores são inacabadas, devido ao seu caráter relacional. Esse caráter relacional do valor, como aponta Payá (2000), apoiando-se em Frondizi, resume-se na relação triangular entre sujeito-objeto-processo de valoração. Como afirma Payá (2000,

p.17), “no se puede analizar ningún valor si no se hace en relación con el sujeto que valora”, ou seja, nenhum valor é abstrato.

Da mesma forma, considero que nenhum conhecimento é desambientado, desvinculado da história e cultura e/ou isento de valor. A partir da materialidade constroem-se ideias, e estas, por vezes, recriam o universo material. Então, é urgente romper com a ilusão de que é possível separar o fazer e a experiência concreta com o outro (ser humano ou demais seres) do pensar, ou vice-versa. E, talvez, essa seja uma das maiores riquezas das vozes que constroem a Educação Ambiental: o reconhecimento da ambientação do conhecimento.

Grün (2007) aponta as áreas de silêncio do currículo, ligadas à nossa ideia de autonomia pautada exclusivamente na razão, descartando o ambiente físico. Nesses currículos, em geral predomina a lógica matemática para análises, a abstração e a ilusão do controle da natureza através dos conhecimentos científicos.

Grün (2007, p.53) apresenta como exemplo o estudo nos livros-texto das reações químicas analisadas com a ausência absoluta de referência ao fato de que só podem ocorrer em um ambiente físico. Esse autor aponta também que o “eu” é visto como o usuário de tecnologias e os “recursos naturais” como os que sustentam estas (p.49). Podemos incluir, aqui, que chegamos a tal ponto de soterramento da alteridade que fomos transformando o próprio ser humano em recursos. Meu valor está na minha utilidade. Estamos, inclusive, com a soberania de um “eu” da identidade, desumanizando-nos. Como afirma Ponzio (2010, p.142), “O direito à infuncionalidade é o direito de valer por si, como alteridade não relativa. O infuncional é o humano”.

É perceptível nas vozes dos professores que narram e refletem neste livro suas práticas pedagógicas – presentes em seus planos de aula e em suas vivências em sala – a reivindicação desse direito de valer por si, da infuncionalidade e respeito à alteridade de cada ser presente no planeta.

Durante a construção do meu trabalho de pesquisa, essas vozes debateram constantemente com outras que participaram de minha constituição como sujeito, seja na família, durante o processo de formação, junto à orientadora, na leitura dos referenciais teóricos ou nas cobranças sociais acerca de meu papel como docente.

Exemplifico situações de embates de palavras vivenciadas nos encontros com esses colegas de profissão que se dispuseram a abrir as portas da sala de aula, atitude carregada do valor que atribuem aos seus trabalhos e à pesquisa.

A princípio, buscando favorecer o encontro e a empatia, dispus-me a aplicar também com meus alunos a proposta que o grupo de professores do Ensino Médio elaborou. Particpei do grupo durante a construção dos planos de aula. Houve afinidade com a proposta, com as atividades e com o quanto poderiam ser

interessantes e envolventes, especialmente em se tratando dos valores que se colocariam em diálogo. Porém, ao chegar à sala de aula, as palavras do que eu desejava ver sendo construído no ambiente escolar entravam em conflito com o que costuma ser socialmente cobrado. Eu estaria destituindo o estudante das ferramentas de sobrevivência na sociedade capitalista em que estamos inseridos? Aquela era uma possibilidade de subversão e/ou resistência à lógica utilitarista. Mas estaria eu abrindo alternativas ou sacrificando-os, na medida em que apresentamos contrapalavras à lógica estabelecida? Não tive coragem para aplicar a proposta, abstendo-me da responsabilidade sobre o que ali se dava, buscando um alibi nas organizações sociais e institucionais. E essa reflexão talvez jamais ocorresse – assim como a questão de levar tempo para chamar os alunos pelo nome, que apresentei no início do texto – não fossem os encontros conflituosos de palavras admitidos na metodologia dialógica assumida no trabalho de pesquisa.

Estávamos incomodados com a “coisificação” da natureza humana e não humana. Queríamos construir uma palavra outra, em que a natureza não fosse objeto nem os seres, máquinas. Isso parecia nos mover em direção à Educação Ambiental. Mas como tornar essas vozes presentes sem impô-las nas salas de aula e sem perder a rigorosidade e o compromisso com a construção dos conhecimentos?

Fui percebendo que havia uma profunda ligação entre essa pergunta e outras: “Como refletir aquelas práticas sem reduzi-las à voz do pesquisador e/ou de seus referenciais sem perder o rigor?”; “Como não permitir que apenas o docente que pesquisa dialogue, influenciado pela identificação de papéis, apagando a voz dos referenciais teóricos?”, ou ainda, questão pertinente aos trabalhos de extensão, “Como construir conhecimentos valorizando as vozes da prática/experiência e as vozes da produção intelectual que envolvem a Educação Ambiental?”.

## **A construção de conhecimentos na Educação Básica e nas universidades: nossas intencionalidades**

Um dia, perguntamos o que somos e o que são os demais entes, qual seria nossa essência. Depois, questionamos como nós e os demais seres funcionamos. Houve tempo de buscar o porquê, e tempo de ser útil. Talvez seja o momento de perguntar o que queremos ser, fazer e tornar-nos, que relações queremos estabelecer conosco, com o outro e com o ambiente, algo que nos constitua em nosso modo de estar no mundo e pensá-lo. E, se assim for, as metodologias de trabalho, de pesquisa, de olhar e de estar diante do outro, bem como as perguntas que

tornam os diálogos inacabados receberão cuidado/atenção/tempo privilegiado em relação às respostas, na escola e no meio universitário.

Como afirma Bakhtin (2010, p.58-9):

existir como evento singular não é algo pensado: tal existir é, ele se cumpre realmente e irremediavelmente através de mim e dos outros – e, certamente, também no ato de minha ação-conhecimento; ele é vivenciado, asseverado de modo emotivo-volitivo, e o conhecer não é senão um momento deste vivenciar-asseverar global. [...] não é definível pelas categorias de uma consciência teórica não participante, mas [...] pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo.

Experiência e reflexão não estão desvinculadas, e o conhecimento é construído no constante diálogo entre ambas.

Mas como reencontrar o tempo da experiência, que em nada se relaciona com o tempo da produção, para reestabelecer os encontros que nos reconstituem como sujeitos, apropriando-nos da liberdade, a qual não basta escolher, porque anseia recriar-se? Como retornar à razão sensível que, como aponta Hermann (2010, p.102), não desvincula cognição e emoção, de modo que esta não corresponda à visão estereotipada de irracional, não aprendida, reação corporal?

Concordo com Ferry (2013, p.105), que aponta como ponto forte da ecologia levar ao centro do debate político a preocupação com o futuro e com o outro. Essa consideração parte da realidade da crise ambiental, que tem estado constantemente em pauta nos debates em diferentes setores da sociedade.

Considero a Educação Ambiental propícia à construção de novos sentidos para as relações humanas com o outro (ser humano e não humano) em sua alteridade, por meio do trabalho com os valores, considerando os aspectos apresentados por Bonotto (2008): cognição-afetividade-ação. Entende-se por cognição a reflexão acerca das ações e sentimentos envolvidos na construção de valores para sua melhor compreensão e apropriação; por afetividade, o trabalho de sensibilização, percepção e expressão dos sentimentos relacionados ao valor construído; e, por ação, a experiência do valor em construção.

O problema é que cognição, afetividade e ação não são construídas de forma abstrata nem sob pacotes de tradições, mas nas experiências humanas de relações íntimas e coletivas, associadas à reflexão sobre elas, conforme a exigência de atitudes/respostas.

Concordo com as reflexões de Ferry (2013):

o erro que ainda cometem as grandes tradições políticas [...] liberalismo, de um lado, e socialismo ou comunismo, do outro, consiste em achar que as revoluções da vida privada não afetam ou não devem afetar senão a esfera privada e que, no fundo, a política só deve tratar do interesse geral, entendido como regulação dos interesses particulares. Na realidade, a revolução do amor, por mais íntimo que seja o sentimento no qual se apoia, vai metamorfosear todos os domínios da atividade humana, inclusive os mais coletivos.

Nosso cuidado com a coletividade está muito ligado à nossa forma de estabelecer relações com o outro, de dialogar, de considerar sua palavra – que pode ser apenas o direito de ser dita, ou capaz de me alterar –, do valor que atribuo à vida presente no que me é familiar e no que me é estranho, do encontro com o outro visto como propriedade e/ou bem de consumo ou como ser dotado de existência própria.

Como afirma Buber (1979, p.4), “Não há eu em si, mas apenas o eu da palavra princípio eu-tu e o eu da palavra princípio eu-isso”. E, nessas relações, atribuímos valores ao que nos cerca, primeiramente através das sensações e/ou afetividade, e, posteriormente, através de escolhas de valores, por meio dos quais construímos nossa personalidade.

Se os valores são construídos nas relações que estabelecemos com o outro, é de indiscutível importância o papel do educador nesse processo. Precisamos de educadores que se coloquem à ausculta,<sup>1</sup> que se comprometam com as respostas. Considero papel fundamental das práticas tentar superar nossos próprios limites, ligados à história e à cultura envolvidas na construção de nossos próprios valores. É preciso quebrar os monólogos que constituem a base de nossas concepções de aula, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Pois, como aponta Bakhtin (2010, p.62), “Mediante a empatia se realiza algo que não existia nem no objeto da empatia nem em mim antes do ato da empatia, e o existir-evento se enriquece deste algo que é realizado, não permanecendo igual a si mesmo”.

Contudo, é importante enfatizar que a afetividade, a valorização da sensibilidade, dos encontros, da construção de valores, não é sinônimo de abandonar-se a uma prática completamente espontânea. A educação é uma prática intencional.

---

1. Auscultar: Bakhtin (2011, p.100-1) utiliza essa palavra para se referir à atenção dada à voz do outro para além da palavra pronunciada, compreendendo-a em sua singularidade e no diálogo que estabelece com outras vozes (que compartilham ou que se opõem à sua) no decorrer da história. Para o autor, é possível que, no plano da atualidade, confluem e polemizem o passado, o presente e o futuro; aponta Dostoiévski como autor sensível à ausculta (percepção) dessas vozes. Ponzio (2010) a compreende como uma escuta que não apenas reconhece o direito de dizer do outro, mas produz sentido à voz dele, sendo alterado por esta.



Considero, como Freire (2013, p.40), que:

A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Assim, também, para que ocorra um diálogo não indiferente à palavra do outro e sem hierarquização das vozes, é necessária uma predisposição do sujeito para construir essa relação. E, se isso diz respeito à nossa forma de estar no mundo e a algo que aspiramos construir como seres sociais que somos, é importante que esteja presente no processo de formação humana – do qual participa a escola. Durante a vida, somos constantemente interpelados pelo Outro. Isso faz que, dada a intencionalidade dos processos educativos, não possamos ignorar a preocupação com a experiência de dialogar com o diferente, o que diz respeito ao trabalho com valores.

Gostaria de destacar que, com todo o respeito e consideração pelo papel e mesmo pelo dever dos pais quanto à educação de seus filhos, se a família fosse a única responsável por trabalhar os valores humanos, precisaríamos viver em guetos. Não é possível viver em uma sociedade pluralista, de forma democrática e aberta a transformações, em uma realidade mais humana e justa, se as famílias resolverem isolar seus filhos em bolhas, alimentando-os apenas com suas próprias visões de mundo, valores, crenças, realidade material, ideologias e posicionamentos políticos.

Sob a perspectiva do dialogismo, se as visões totalizantes/globalizantes têm pouco valor, isso também ocorre com o sectarismo das minorias. Como aponta Ponzio (2010), temos a ilusão de que as coisas seriam mais fáceis se ao menos em nosso espaço limitado tivéssemos uma linguagem comum, a qual bastasse aprender para tudo permanecer em harmonia. Mas, “Viver juntos está entre Babel e Pentecostes”, apesar de nosso preconceito que associa o primeiro à maldição e o segundo a um milagre (Ponzio, 2010, p.19).

Essa ilusão também é presente em muitos trabalhos de Educação Ambiental que defendem bastar sermos obedientes à nossa natureza, descartando radicalmente a razão, para reencontrarmos a harmonia, como se a natureza guardasse uma palavra única, não conflituosa. Essa visão também desconsidera a escuta e o

diálogo, na medida em que considera a essência totalizante e não as relações que constituem a natureza humana e não humana. Como afirma Carvalho (2004, p.82), “A aprendizagem como ato dialógico requer a compreensão das mútuas relações entre natureza não humana e o mundo humano”.

Portanto, prática e cognição, experiência e pesquisa, valores e conhecimentos, afetividade e racionalidade, trabalho e intencionalidade, liberdade e responsabilidade são inseparáveis nessa perspectiva que preza pelo compromisso, pelo ato responsável e sem álibi. Isso nos faz perceber a riqueza dos grupos de extensão comprometidos com a construção de sentidos para as práticas pedagógicas, valorizando experiência e reflexão como inseparáveis. A ação produz/reconstrói a reflexão e a reflexão produz/reconstrói a ação, num processo inacabado.

## A experiência refletida para a formação do sujeito ético

É importante enfatizar que compromisso e responsabilidade não dizem respeito ao que devo ou não devo fazer, como se houvesse uma resposta possível de ser universalizada, independente da experiência concreta.

Segundo Sidekum (2002, p.20-1): “A ética não se propõe a orientar cada indivíduo, o que deve fazer ou omitir, mas fornece normas, elementos gerais para que cada sujeito em uma situação concreta e histórica realize um *éthos* verdadeiramente humano e humanamente justificável”.

Gostaria de apresentar aqui, como exemplo, uma passagem da vida de Jesus que poderia ilustrar o que compreendo como atitude ética.<sup>2</sup> Porém, enfatizo tratar-se apenas de uma reflexão sobre uma experiência humana, desvinculada de quaisquer aspectos religiosos.

É possível reconhecer como “espírito da lei” guardar o sábado, um aspecto caro à nossa humanização ou luta contra a coisificação do humano, a importância do “tempo”, o “tomar tempo”, reivindicação humana tão viva até a atualidade. Mas, posto diante da doença de alguém, Jesus não se nega ao trabalho para salvar a vida, mesmo quebrando as regras. Diante de uma experiência concreta, a responsabilidade sem álibi proposta na obra de Bakhtin (2010) aponta para o diálogo, no qual a resposta não é justificável por um sistema único de valores nem pelo papel social atribuído ao sujeito, nem por sua identidade (o eu individual), mas em sua experiência de diálogo verdadeiro com o outro. O ato responsável nasce de uma experiência em que não se é indiferente ao Outro, em que não é

2. Tal atitude encontra-se descrita na Bíblia, em Mt 12, 9-14.

colocado estereótipo ao Outro antes da escuta de sua palavra. Não existem verdades universais, mas experiências verdadeiras, que encontram respostas responsáveis e singulares, em que, como afirma Ponzio (2010, p.29), “cada um não tem medo do outro, mas medo pelo outro, e não pensa o outro, mas pensa no outro”.

Precisamos aprender a escutar. Mas, o que é “escutar”? Segundo Ponzio (2010, p.135):

Duas possibilidades: limitar-se a ouvir, também no sentido de ouvir e obedecer (até “escutar” é reduzido ao sentido de ouvir e obedecer) assim como a comunicação globalizada quer que ouçamos; ou ouvir, no sentido de prestar atenção, perceber este mesmo ouvir, ou seja, escutar no sentido de saber compreender e responder, mas, sobretudo, no sentido de dar tempo ao outro, o outro de si e o outro por si.

Esse compromisso fez parte dos sentidos construídos durante as práticas docentes dos professores que aceitaram participar, como sujeitos, da pesquisa durante o trabalho de mestrado, e que estão entre os narradores deste livro. Nas práticas de Educação Ambiental propostas pelos professores, esse cuidado com as relações entre natureza e seres humanos ganhou espaço privilegiado. A afetividade é indiscutivelmente buscada nos projetos, nas falas e nos gestos, sem abdicar dos conhecimentos.

Também, participando na construção de sentidos para as práticas docentes que envolvem o trabalho com valores em Educação Ambiental, Degasperi (2012) reflete:

um dos desafios vivenciados por todos os professores adentra na questão do posicionamento frente às questões valorativas, no tratamento explícito de valores relativos à temática ambiental. [...] O receio de inculcação e doutrinação de seus alunos foram aspectos sempre presentes nas reflexões estabelecidas.

Muitas vezes, por receio de oprimir, pensamos estar garantindo a liberdade do outro quando o protegemos da experiência do sofrimento que determinada atitude pode infligir a si e/ou a outrem. Isso ocorre por não conseguirmos desassociar sofrimento e castigo/punição. O castigo/punição é autoritário e opressor na medida em que não dialoga com nossa atitude, não busca compreendê-la nem questioná-la, mas apenas coibir sua repetição, enfraquecer o sujeito. O sofrimento pergunta, inquieta, pode modificar ou reforçar a atitude, dialoga com ela.

Exemplifico a reflexão do parágrafo anterior com uma experiência pessoal, como estudante na Escola Básica. Durante o Ensino Fundamental, estudei em uma escola metodista que costumava premiar a honestidade. Quando o professor se equivocava ao corrigir uma avaliação, atribuindo nota mais alta do que a real, sempre lhe mostrávamos e ganhávamos elogios, além de o conceito não ser modificado. Quando fui para a escola pública, no Ensino Médio, e o mesmo fato ocorreu, o professor modificou a nota de 10 para 9, ou de 9 para 8. Recordo que um colega o questionou, dizendo que estávamos sendo punidos pela honestidade. Mas permaneci com a mesma postura. Até que, em uma avaliação de Biologia, tendo tirado 5 por um equívoco do professor – pois a nota deveria ser menor –, não consegui repetir a atitude. Guardei a avaliação sem discuti-la, pois, se a nota correta fosse colocada, eu ficaria de recuperação. Lembro que foi bastante sofrido esse momento da minha adolescência. Não proponho discutir, aqui, se a atitude foi ética ou não, mas apenas perceber a diferença entre abdicar quando sobra ou quando pesa. A voz do outro e do outro em mim só pode aparecer quando não me for ocultado o preço da escolha.

Como aponta Bornheim (1985), “a liberdade surge através do compromisso, ela se constrói à medida que assume a alteridade” (p.24). Se me abstraio do que resulta de minhas atitudes e palavras, abdicó de construir sentidos com minhas escolhas, limitando a ação ao que me é particularmente confortável no momento, como o animal que corre para comer o alimento que largam todos os dias em sua jaula, ou troca a ração pelo biscoito que a criança jogou para dentro. Será que isso é liberdade? Penso que não. Como afirmou o autor (1985, p.22):

A terrível afirmação de Bergson, de que a maioria dos homens nasce e morre sem nunca ter experimentado um único ato livre, pode acobertar a antipatia de certo elitismo, mas ela aponta sem dúvida a uma dimensão correta do problema: não faz sentido defender uma natureza humana passivamente livre. Verifica-se, no máximo, um condicionamento no homem para a liberdade, mas o acicate que “inventa” a liberdade deriva todo inteiro da necessidade do compromisso.

Interessante observar como é possível que mesmo em movimentos significativamente revolucionários prevaleça a passividade da atitude que se justifica pelos papéis sociais, que acabam se constituindo como álbis para as atitudes. Isso predomina, provavelmente, pela racionalização de nossas análises excessivamente abstratas, descartando a experiência humana singular. Como afirma Hermann (2010, p.95), “Formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre a experiência no mundo e um projeto de mundo”. Parece que muito investimos em nossos projetos de mundo e pouco em nossas experiências

no mundo, as quais, como apontado anteriormente, aprendemos a associar às nossas fraquezas.

Ao contrário, as práticas pedagógicas desses professores envolvidos no projeto de extensão construíram sentidos por meio da valorização dos encontros em sua singularidade, no ambiente escolar, como possibilidade de rompimento dos riscos de universalização e de relativismo simultaneamente durante o trabalho com valores nas práticas de Educação Ambiental.

Nos momentos em que as relações são valorizadas – seja entre professor-aluno, entre alunos ou entre seres humanos e natureza –, o outro e sua palavra perdem sua generalidade. Quando perde sua generalidade, já não o concebo fora da relação que estabeleço com ele. E, em nossa relação de empatia, já não posso oferecer-lhe uma resposta padronizada, pois minha responsabilidade envolve o que Ponzio (2010, p.29) aponta como “medo pelo outro”. E essa não indiferença à presença de outrem impossibilita o relativismo – a resposta distante, surda e alheia –, bem como o universalismo – a resposta padronizada, uniforme e “correta” –, na medida em que minha resposta é comprometida com esse outro.

Alguns dizem que a capacidade de competir garante a sobrevivência. Outros, que a cooperação garante a sobrevivência. Há ainda os que dizem que o individualismo está nos fazendo retornar à barbárie. E os que dizem que o coletivo apaga o que é próprio, único em cada um. O relativismo dos valores favorece o individualismo e a competição, na busca por nossa diferenciação. O universalismo dos valores favorece a massificação e a ocultação do sujeito, na busca por nosso direito de igualdade. E as relações garantem nosso desejo de existência, além da sobrevivência. Nós existimos nas relações em que cada um é único e responsável pelo outro.

Como afirma Ponzio (2010, p.23): “Cada um é único, com certeza, mas não é único a nível ontológico; é único existindo em relação, na relação com o outro, é único na palavra viva, na outra palavra que se relaciona com uma palavra outra”.

Acontece que esse cuidado com a presença responsável no encontro com o outro, nas vivências, exige tempo. Como afirmou Ponzio (2010, p.26), escutar implica dar tempo ao outro. Como é possível que, na atual estrutura da escola, com aulas cronometradas, número excessivo de estudantes por sala, as relações sejam valorizadas? Como é possível dar tempo ao outro? Como é possível existir o outro se nem sequer existem os sujeitos? E, aliás, não por acaso, o tempo foi um dos maiores empecilhos apresentados nas respostas dos professores para a realização de seu trabalho.

## A construção da razão sensível e a urgência do tempo

Martins (2000, p.41) afirma que a “visão do homem enquanto um sujeito que constrói a si mesmo e o mundo ao seu redor é obscurecida pelo modo de produção capitalista”. O trabalho deixa de representar a relação do homem com a natureza e com outros homens, deixa de ser criação para passar a representar capital humano.

De modo análogo, podemos observar que a educação, quando deixa de ser espaço para o ócio/tempo para a reflexão do homem enquanto ser (individual e coletivo) e para a interação com sua própria natureza e com o meio em que vive de forma livre a conhecer e fazer, obscurece seu caráter de formação humana, passa a representar apenas uma ferramenta de sustentação das estruturas econômicas e sociais. Não há, aqui, qualquer intenção de estabelecer juízo de valor sobre as estruturas, pois, ainda que fossem perfeitas, uma educação para manter a ordem empobreceria o ser humano, ignorando seu potencial interpretativo e criativo. Quero dizer que o tempo permite o constante diálogo com as estruturas e a possibilidade de assumirmos constantemente as respostas de aceitação, questionamento, manutenção e/ou mudança.

Se nossa formação escolar não nos permitir falar sobre o que nos angustia, inquieta ou emociona, sobre o que valorizamos e o porquê, transformando-se apenas em ferramenta para acumular conhecimentos para o trabalho ou para o *status*, facilmente confundiremos nossa identidade pessoal com nossa identidade social, de modo a não mais nos responsabilizarmos por nossas escolhas, porque nosso papel social parecerá determinar o que somos, e as realidades construídas pelo coletivo nos parecerão imutáveis.

A razão instrumental, mascarada de esclarecimento, é o sacrifício do pensamento e de seu potencial de criação em nome da segurança. O pensar em nada se diferencia da programação de uma máquina para detectar características, classificá-las, generalizá-las, descrevendo-as em modelos controláveis e reproduzíveis, de modo a servirem à sobrevivência e à qualidade de vida da espécie humana. Obediente, fazendo uso da própria razão, o ser humano abdica do poder, submisso às leis universais, de modo a justificar sua soberania perante os demais seres, seu reinado sobre a Terra. Seu domínio e proteção parecem merecidos à medida que abdica de ser Criador para usufruir do Paraíso que lhe foi concedido.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p.38-9):

O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado. [...] o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube

escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletira a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança.

A toda e qualquer tentativa de escapar à lógica que conforma associam-se a irracionalidade e a imprudência dos que se entregam aos prazeres das ilusões e desafiam as “leis naturais” descritas metodicamente, pelas quais a conexão entre causa e consequência garante o alto grau de previsibilidade para os fenômenos de quaisquer naturezas, colocando a si e aos outros em risco. Mas até quando o desconforto se limitará aos loucos e originais? Afinal, as promessas advindas da ciência moderna sobre o “bem-estar” e a própria conservação restringem-se a uma minoria representante da espécie. Como, racionalmente, não soará causando incômodo?

O humano sábio, como descrevera Epicuro (1999, p.33), “assim como opta pela comida mais saborosa e não pela mais abundante, do mesmo modo ele colhe os doces frutos de um tempo bem vivido, ainda que breve”. Ele não se deixa adestrar em nome da autoconservação, pois sabe que, ainda que lhe conceda tempo, em nada aumenta ou diminui sua vida. Por isso, jamais abdica de seu poder criador, porque, como conclui, “não se assemelha absolutamente a um mortal o homem que vive entre bens imortais” (p.53). Mas quem o ouviria na escravidão diária da corrida para sobreviver? Talvez alguém o mandasse “trabalhar”.

Resistir, de certa forma, à coisificação do humano, é criar espaço para esse olhar, como descrito pela sensibilidade de Buber (1979):

Eu considero uma árvore. [...] Posso apreendê-la como uma imagem. [...] Posso senti-la como movimento. [...] Eu posso classificá-la. [...] Eu posso dominar tão radicalmente sua presença. [...] Eu posso volatilizá-la e eternizá-la. [...] A árvore permanece em todas essas perspectivas. [...] Entretanto, pode acontecer que simultaneamente, por vontade própria e por uma graça, ao observar a árvore eu seja levado a entrar em relação com ela; ela já não é mais um isso. A força de sua exclusividade apoderou-se de mim.

Construir, abandonar, resgatar, desconsiderar, reconstruir, criar novos valores e, por vezes, aceitar a dor em defesa desses valores, implica tomar consciência e assumir essa inevitável liberdade de escolha, acompanhada de incertezas, que nos remete ao pensamento de Sartre (2009, p.640): “Ser livre não é escolher o mundo histórico onde surgimos – o que não teria sentido – mas, escolher a si mesmo no mundo, não importa qual seja”. E esse desejo de participar da vida nasce, não de forma abstrata, mas nos encontros com tantos outros que conosco constroem sen-

tido para a existência. E que ambiente haverá mais propício aos encontros, à vivência social, à filosofia, à política e à arte do que as escolas?

Penso que, infelizmente, mesmo entre os mais revolucionários, dispostos a questionar as estruturas sociais, permanece a falsa ideia de que a beleza, o amor, o desejo de vida além da sobrevivência – que são parte constituinte da existência humana – sejam valores burgueses. Cabe refletir se a história contada pela burguesia não tenta tomar como sua propriedade esses valores. Por isso, talvez haja aquela sensação que apresentei no início do texto de não estarmos oferecendo o necessário para a sobrevivência na sociedade selvagem ou de estarmos perdendo tempo com fantasias.

Acontece que, se o prazer, a imaginação, a filosofia e o artístico forem tirados do ambiente escolar como caprichos burgueses, valores privados e egoístas, jamais serão reivindicados como um direito, como patrimônio humano. Trabalhar com valores significa reconhecer a importância de que todos participem da construção dos valores – através da experiência e da reflexão.

É necessário restituir o prazer à arte de conhecer e o respeito/valor ao conhecimento elaborado na arte/autocriação. Pois, como escrevera Epicuro (1999, p.51): “Mais vale aceitar o mito dos deuses do que ser escravo do destino dos naturalistas: o mito pelo menos nos oferece a esperança do perdão dos deuses através das homenagens que lhes prestamos, ao passo que o destino é uma necessidade inexorável”.

Segundo Hermann (2010, p.135-6), o estético (a arte) pode nos fazer vigilantes contra o excesso de racionalismo na educação, capaz de instrumentalizar o outro, sendo a experiência estética a possibilidade para uma contínua construção da experiência, produzindo um *éthos* sensível, que reconheça nosso próprio limite no entendimento do outro, contribuindo para a abertura à alteridade. Esse outro abrange o ser humano e os demais seres. O encontro dialógico através do prazer do conhecimento (valor) abre a possibilidade de libertar a razão da técnica, voltando à sua natureza, em suas dimensões cognitiva e emotiva, responsabilizando-se pela construção de sua história.

Uma prática pedagógica com foco nas relações com o outro, seja humano ou não humano, como encontramos nas narrativas dos professores neste livro, favorece a formação do que Carvalho (2004, p.189) denomina sujeito da ação, que é enraizado em uma ordem social que lhe determina possibilidades de ação, mas também é permeável a mudanças e transformações, pelas quais vale a pena lutar. Esse sujeito, livre e comprometido, saberá como agir em cada momento singular, participando na construção de sentidos para a realidade, existindo como sujeito ético. Sua liberdade não lhe impedirá de perceber o outro, bem como não permitirá que nenhuma lei seja *álibi* para “coisificar” os demais seres e/ou justificar injustiças.



## Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. G. A. Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5.ed. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental. *Ciência e Educação*, Bauru, v.14, n.2, p.295-306, fev. 2008.
- BORNHEIM, G. A. Filosofia e política ecológica. *Revista Filosófica Brasileira*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1985.
- BUBER, M. *Eu e tu*. Trad. N. A. Zuben. 2.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CARVALHO, I. C. M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ético*. São Paulo: Cortez, 2004.
- DEGASPERI, T. C. Educação Ambiental e o trabalho com valores: construindo sentidos. In: BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Orgs.). *Educação Ambiental e o trabalho com valores*. São Carlos: Pedro e João, 2012.
- EPICURO. *Carta sobre a felicidade (a Meneceu)*. Trad. Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- FERRY, L. *Do amor: uma filosofia para o século XXI*. Trad. R. Janowitz. Rio de Janeiro: Difel, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GRÜN, M. *Em busca da dimensão ética da Educação Ambiental*. Campinas: Papirus, 2007.
- HERMANN, N. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. [Coleção Fronteiras da Educação.]
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MARTINS, M. F. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas: Autores Associados, 2000.
- PAYÁ, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.
- PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. Trad. V. Miotello et al. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- SARTRE, J. P. *O ser e o nada*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SIDEKUM, A. *Ética e alteridade: a subjetividade ferida*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.