



OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA OS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

Rosane Kohl Brustolin - UCS

Resumo: A reflexão emerge do contexto teórico da Biologia do Conhecer no entendimento de que o viver no compartilhar pode configurar uma educação ambiental sustentável para adultos. Considerando que é a partir da linguagem dos sujeitos que as ações se constroem na coletividade, as falas de professores de adultos foram analisadas sob o ponto de vista de domínios de ação da educação ambiental. Desde as questões ambientais do bairro e das ações de educação ambiental, procuramos decodificar as relações sistêmicas que os sujeitos externam na linguagem e a configuração das emoções que delimitam os domínios de ação: a aceitação ou negação do outro na convivência. Nesse contexto empírico e teórico, problematizamos: como a linguagem dos educadores constrói os domínios de ação para sujeitos adultos que ancoram em espaços da educação formal suas possibilidades de aprender o ambiente? Diante das considerações apresentadas, os sentidos que os educadores de jovens e adultos constroem para a educação ambiental configuram domínios nas emoções que levam os sujeitos a construir a relação com o meio ambiente através de suas ações.

Palavras-chave: educação de adultos; educação ambiental; emoções.

Introdução

Um complexo encadeamento de relações caracteriza a questão ambiental: catástrofes climáticas, paisagens depredadas, inúmeras espécies animais e vegetais extintas. Outros fatores da tensão socioambiental contribuem para a perda de qualidade de vida do homem: a persistência da pobreza generalizada, as crescentes disparidades na distribuição da renda, o rápido crescimento populacional, a negação da democracia, a violação dos direitos humanos, o aumento de conflitos de natureza étnica e religiosa.

Na medida em que, segundo Leff (2001a) “a racionalidade econômica banuiu a natureza da esfera da produção, gerando processos de destruição e degradação ambiental” (p. 15), o conceito de sustentabilidade emerge do reconhecimento da função da natureza como suporte e potencial do processo produtivo: “um processo que permite satisfazer as necessidades da população atual sem comprometer a capacidade de atender as gerações futuras” (LEFF apud CMMAD¹, p. 19, 2001a).

¹ Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

Portanto, um saber constitutivo de uma possível saída para a eminente *insustentabilidade* da vida, gerada por processos constitutivos da visão mecanicista da razão cartesiana, através dos quais o homem banuiu a natureza da esfera da produção, causando a destruição ecológica, mergulhando e justificando suas ações a partir de si mesmo, no que denominamos antropocentrismo: os interesses humanos de exploração para o progresso econômico e o avanço tecnológico sobrepondo-se ao respeito e à conservação do meio ambiente.

É imprescindível, portanto, que o saber ambiental (LEFF, 2001a) se configure como possibilidade de fazer frente a situações que, no contexto da crise ambiental, lançam o homem na irracionalidade da exploração e da depredação. Mesmo que as grandes decisões estejam nas mãos de poucos, é fundamental que todos acessem uma educação ambiental (EA) que democratize esse saber como necessidade social a partir da crise, uma vez que ela não se circunscreve apenas às questões ecológicas, mas à deterioração da qualidade da vida de todas as espécies, em todos os sentidos.

Considerando a possibilidade de democratizar o saber ambiental, a EA, do ponto de vista da institucionalização relacionada à educação formal, adquire fundamental importância na escola, lugar de aprender por excelência, pois é nela que convivem, por vezes, centenas de sujeitos num mesmo tempo. E não se constituem apenas em crianças e adolescentes, senão adultos que, por razões diversas que vão desde a necessidade de concluir o ensino formal até a busca de alternativas de sobrevivência, buscam o ensino.

Conforme Reigota (2009) a EA se reveste da dimensão política ao visar a superação de mecanismos de controle e de dominação que impedem a livre e democrática participação de todos. Enfocando a análise dessas relações, supera-se, no seu domínio, a simples decodificação de conceitos da biologia e da ecologia; vinculando-a ao viver humano e sua rede de relacionamentos, ela se dimensiona em aspectos que extrapolam a relação do homem com a natureza pelos processos pedagógicos, na perspectiva do homem viver dignamente numa rede de relações que projete, também, a ampliação da cidadania.

Sob esse ponto de vista cabe refletir sobre a EA de adultos vinculados a instituições do ensino formal no espaço da educação de adultos. A aprendizagem ao longo da vida (CONFINTEA VI) se afirma como resposta à possibilidade de, através da EA, abranger áreas privilegiadas do amplo leque de finalidades da educação de adultos, a saber: o alcance da equidade e da inclusão social, a ampliação da cidadania, a construção de sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis.

A sustentabilidade emerge como prerrogativa da educação de adultos a partir da CONFINTEA V ao firmar, como agenda para o futuro, o compromisso de aumentar, por meio de ações na educação de adultos, a capacidade dos cidadãos tomarem iniciativas inovadoras e executarem programas que visem ao desenvolvimento sustentável do ponto de vista ecológico e social.

No âmbito das reflexões que propomos, cabe questionar: que sentido de sustentabilidade subjaz o domínio de ação dos educadores dessa modalidade de ensino e de que forma esse sentido perpassa as ações de EA. Qual é a EA viável, pertinente e responsável para sujeitos adultos que ancoram em espaços da educação formal suas possibilidades de aprender o ambiente? Como a linguagem dos sujeitos educadores constrói os domínios de ação para essa educação ambiental?

Frente às considerações desenvolvidas, cabe esclarecer que o sentido pelo qual defendemos a *educação sustentável* se mescla ao conceito de sustentabilidade na pertença e responsabilidade que vislumbra uma ética ambiental praticada pelos sujeitos no lugar onde vivem. Ela funda um saber que, contrário à lógica da exploração da natureza para fins vinculados apenas à visão antropocentrista, direcione os fazeres humanos a uma ética de pertencimento. As relações entre os homens e destes com outras espécies são passíveis de serem *sustentadas* por um processo educativo. Esse processo se *sustentará* se estiver alicerçado em propostas vivenciais de educar no fazer, no viver, na construção do pertencer dos sujeitos ao seu espaço vivencial.

O contexto da pesquisa

A coleta dos dados² que constituem o *corpus* do presente texto ocorreu em novembro de 2010 no contexto da pesquisa de dissertação de mestrado da autora. Foi realizada através de grupo focal, que consiste em diálogos em grupos, orientados por um moderador, objetivando levantar as expressões, percepções, crenças, valores dos sujeitos participantes. A entrevista foi realizada em grupo de quatro professores da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) numa escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino.

No sentido de instigar uma reflexão sobre as bases do paradigma sistêmico na EA, usamos como instigação inicial um trecho do filme “O ponto de mutação”. A temática

² A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul, sob ofício CEP/FUCS nº 401/2010.

abordou, portanto, a educação ambiental, norteadas por questões previamente preparadas pela entrevistadora que conduziram o fluxo da conversação, permitindo que os sujeitos se manifestassem livremente. Para os fins a que a entrevista se destina, é fundamental que os sujeitos sintam-se acolhidos e respeitados em suas manifestações, de tal modo que o entrevistador deve estar imbuído de escuta sensível, elemento que fortalece a empatia e permite evitar julgamentos (BARBIER, 2002).

A análise que propomos baseia-se na proposta de Moraes (2007). Nessa, o processo se constitui a partir de etapas – unitarização, categorização, construção de metatexto – que se sucedem em percursos do caos à ordem, metáfora de uma *tempestade de luz*. Portanto, foi a partir das gravações obtidas no grupo focal que, transcritas, constituiu-se o *corpus*. Esse, submetido a sucessivas desconstruções, foi se formatando num texto interpretativo, gerando as categorias de análise.

Na transcrição, os sujeitos passaram a ser anônimos. Mergulhando no processo, a leitura aprofundada explorou uma diversidade de significados construídos a partir de um conjunto de significantes sob diferentes focos de análise. Essa leitura criativa foi possibilitada pelo processo de impregnação no texto do *corpus*.

A partir daí, passamos à desconstrução do texto, objetivando a busca de unidades impregnadas de um sentido comum, alicerçado na base teórica. Construímos, assim, as unidades textuais a partir das falas dos sujeitos. Dessas unidades derivou a categoria de análise *domínios de ação da educação ambiental sustentável para a educação de adultos* que busca decodificar o sentido de sustentabilidade que subjaz o domínio de ação dos educadores dessa modalidade de ensino e de que forma esse sentido perpassa as ações de EA.

O paradigma sistêmico na configuração da linguagem e das emoções

Pensar a educação sob o ponto de vista de sua inserção na vida, onde o conhecimento é um processo que, ao ser construído, constrói o mundo no viver, pressupõe uma reflexão desde um paradigma complexo e sistêmico. Pensar, portanto, uma educação sustentável, implica a conexão dos termos – complexo e sistêmico - a partir de seu sentido etimológico: complexidade, de origem latina, provém de *complectere*, de raiz *plectere* (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Seu significado - trançar, enlaçar - aproxima-se do significado da palavra grega *systema* que se refere a um conjunto articulado de objetos, fatos, acontecimentos ou elementos interligados que apresentam características comuns (MORAES, 2000).

Enquanto forma de pensar o mundo, esse paradigma contempla o sentido de totalidade na visão integrada das partes que constituem um sistema, visto aqui como um todo integrado, cujas propriedades não podem ser reduzidas às propriedades das partes (VASCONCELLOS, 2002).

Pela abrangência das indagações e conceitos que cercam a questão da vida sobre o planeta e das variáveis envolvidas em sua problemática, considera-se que o meio ambiente, a crise ambiental e uma EA dirigida a adultos possível de apreender esse meio ambiente são temas que se revestem de duas especificidades conceituais integradas entre si: a complexidade e a natureza sistêmica de suas relações. Segundo Vasconcellos (2002), pensar complexamente pressupõe estudar ou trabalhar com o objeto em contexto, ampliando o foco para ver as condições nas quais o fenômeno acontece.

A perspectiva da Biologia do Conhecer (MATURANA, 1997, 1998) se insere no paradigma sistêmico na medida em que considera a pergunta sobre como conhecemos. Para o autor, conhecemos, justamente, a partir de nossa biologia, do que nos constitui seres vivos e, daí, imersos numa cultura e nos afazeres que nos constituem humanos.

E somente seres vivos humanos vivem na linguagem, são *observadores na linguagem*, que explicam e ouvem explicações. Mas as ouvem e explicam em determinado *domínio de ação* (MATURANA, 1998, 2001). Esse conceito da Biologia do Conhecer funda uma relação de coerência entre as ações dos seres vivos na construção de seu viver na linguagem, na dinâmica das conversações: o domínio de ação de um ser é onde ele vive e interage pela linguagem, transformando-se.

Se o viver se conserva entre o sentir e o fazer nas interações entre organismo e meio, na especificidade dos seres humanos, o que nos constitui como tal é a linguagem e, através dela, mantemos e configuramos nosso viver, que é sempre relacional. A linguagem é, conseqüentemente, entendida aí a partir de sua origem em nosso operar biológico e não na sua base funcional, não como um instrumento que surge à parte do nosso viver, mas ao vivermos nela em nossa circunstância, constituindo nosso operar humano, na biologia da nossa corporeidade e das nossas relações (SCHLICHTING, 2007). É a convivência na conversação que nos mantém como espécie.

Dito de outra forma, é pela linguagem que o humano se originou, a partir da transformação do cérebro a ela relacionada. E a emoção que possibilitou o surgimento da linguagem, na história de transformação dos hominídeos, é o amor, que, ao permitir as interações recorrentes, nos diferencia como espécie no seu entrelaçamento com a emoção: “a

linguagem está relacionada com coordenações de ações, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenações de ações consensuais” (p. 20).

Ao nos referirmos às diferentes disposições corporais que nos constituem e que realizamos, estamos falando do domínio de ação das emoções: são os fundamentos das ações. No entender de Maturana (1998), esse domínio de ação não permite conhecer os sentimentos do ser humano, mas apenas o espaço de existência efetiva em que ele se move. Toda ação humana subentende uma emoção que a torna possível como ato, como atitude.

A presença da emoção é que configura o social na convivência humana: dependendo de qual emoção o ser humano traz para a convivência, é que ela será de aceitação ou negação do outro. Isso, para a EA de adultos é fundamental, pois, se, segundo a *Biologia do Conhecer viver é aprender e aprender é viver* (MATURANA, 1997, p. 42), é no fluxo do conviver que se constroem as aprendizagens, ou não. Se a emoção manifesta é de tal forma de aceitação, de acolhimento, os educandos se sentem perturbados cognitivamente. Se for de negação, de não reconhecimento do presente, eles se sentem negados, alijados de si, não são perturbados e a aprendizagem não acontece.

Domínios de ação da educação ambiental sustentável para a educação de adultos

No sentido da convivência, ao trazerem para os domínios de ação seus diversos mundos – trabalho, família, amigos, história de vida – os sujeitos configuram uma educação de adultos com especificidades culturais relacionadas à especificidade etária. Nesse sentido, Oliveira (1999) particulariza a educação de adultos em duas faixas etárias: o adulto, com curta passagem pela escola, migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas e filho de trabalhadores rurais com baixa instrução escolar, por vezes analfabetos; o jovem, com história de exclusão da escola regular, ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (p. 58).

Considerando essa especificidade, a EA para adultos, adquire relevância maior, pois é desde o lugar onde habitam que os sujeitos falam e se constituem: a escola está no bairro e o bairro está na escola, de tal forma que os problemas descritos pelos professores se diluem em análises sobre a responsabilidade do poder público e da legislação frente às questões ambientais que abrangem os domínios de ação da população, a qual inclui os alunos da EJA, moradores do bairro e do município: o bairro, assentado sobre um antigo lixão, com problemas de infraestrutura básica; no município, vertentes soterradas por construções,

precário recolhimento de resíduos sólidos, esgoto não tratado lançado em bacias de captação, enfim, omissão do poder público que, ao não cumprir a legislação ambiental, não apenas lança a opinião pública no descrédito de suas ações, como marca um exemplo de irresponsabilidade.

Nesse contexto explicativo, os professores, desacreditando da ação do poder público, questionam ações responsáveis no sentido de prever as relações sistêmicas entre os elementos que interagem na complexa questão ambiental: “aí vai dizer assim, não, mas vamos coletar, quem que teria autoridade em termos de que faz ações prá dizer isso, prá solicitar prá população fazer isso? Então, uma visão sistêmica, uma visão geral, etc, não se vê³”.

Embora as questões ambientais do bairro e do município se encontrem nas reflexões dos professores, emergem nas aulas apenas sob a forma de debates. Eles relatam a dificuldade na ação, afirmando não “saber o que fazer”. Então, não alcançam a compreensão sistêmica, do encadeamento das relações e da imensa gama de fatores que se inter-relacionam na configuração dos sistemas que constituem os problemas ambientais. De acordo com Vasconcellos (2002), contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, podendo demarcar uma visão da complexidade das relações sistêmicas. Sob esse ponto de vista, os professores demonstram incapacidade de ver os objetos das discussões no contexto. Dessa incapacidade emerge uma emoção de impotência, traduzida pela expressão “pedra no caminho” que, metaforicamente, traduz a dificuldade de, além de entender as relações ambientais sistêmicas e complexas, transformar os debates em ações educativas.

S4: [...] A gente debate isso na sala de aula, a gente tenta fazer essas ações, mas eu acho que tem alguma pedra ali no caminho. Tem coisas... a gente debate, debate, debate, a gente debate um monte sobre essas relações mas termina ali o assunto.

A repetição do *debate* é reconhecida como uma forma ineficiente de educar para o meio ambiente, pois os professores afirmam “andar em círculos”, “sempre repetindo a mesma coisa”, sem que consigam mobilizar os alunos para a gravidade da questão ambiental, mesmo porque as ações ficam restritas à escola, não atingem a comunidade. Ou seja, não acontece um domínio de recursividade entre o que os professores propõe nos debates e uma mudança de comportamento na comunidade. No entender de Maturana (2001), os discursos, ao não coordenarem as conversações expressas na linguagem em domínios de consenso, não constituem o espaço relacional onde o viver humano é possível como tal.

Ocorrem, então, discursos sem coordenações de ações que, segundo Maturana (2001) não constituem conversações, uma vez que, para esse autor, *conversações* são “as diferentes

³ Transcrevemos as expressões dos sujeitos na forma como foram expressas, sem correções gramaticais.

redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos” (p. 132).

Então, sob esse ponto de vista, os debates coordenam conversações na medida em que criam espaços de convivência que permitam ações no sentido da transformação do fazer da comunidade a partir de seu pensar e conversar. Da forma como esses debates se constituem, confirmam a metáfora dos professores de que estão a “andar em círculos”.

Na carência da compreensão complexa para a questão ambiental, os educadores afirmam que a situação do planeta - “ficou uma bola de neve”, “virou um círculo”, sinalizam uma ruptura, “em algum lugar o círculo se rompeu”, mas não compreendem o que se rompeu nesse círculo, onde aconteceu essa ruptura. Nessa “bola de neve” incluem a depredação ambiental, o consumismo – atribuído aos alunos -, as doenças mentais, na relação causa-efeito característica dos domínios de explicação do paradigma cartesiano, em sua visão fragmentadora da realidade.

A visão fragmentada dos educadores emerge em contradições que lançam a proposta educativa de EA num vazio, o qual sinaliza a ausência de diálogo com a comunidade e com os problemas ambientais: alunos que moram em áreas invadidas e trabalham como catadores de resíduos trazem os problemas ambientais de seu lugar para a sala de aula. Esses problemas são debatidos, mas apenas debatidos. Segundo os professores, nesses debates as relações são abordadas de forma a desenvolver a visão sistêmica, mas nenhuma ação educativa é desencadeada. Não existe um consenso de ações além dos debates da sala de aula; assim, as emoções que coordenam as ações também não são trabalhadas.

Nesse contexto explicativo encontra-se o domínio da ação empreendida na disciplina de Artes: os alunos confeccionaram arranjos de natal e utensílios domésticos com material reciclável pet. A atividade foi considerada importante pelos professores no sentido de “tirar as coisas do meio ambiente”, mostrando aos alunos a possibilidade de reaproveitamento e compensação à exploração da natureza pelo homem.

Entretanto, a coordenação de conversações a esse respeito não aconteceu em aula, posto que o trabalho não teve caráter interdisciplinar. Assim, campos do conhecimento como Geografia, História, Língua Portuguesa poderiam ter dialogado com a disciplina proponente do trabalho, agregando elementos que permitissem ao aluno apreender a questão ambiental de forma sistêmica. Os professores acreditam que, fazendo trabalhos de reciclagem, problematizam as relações ambientais de exploração, mas será que os alunos fazem essa relação? Que sentido de ação no domínio da EA tem, para um aluno adulto que trabalha como catador e mora numa área invadida com esgoto a céu aberto e lixo depositado, confeccionar

objetos com material reciclado, sem que aconteçam referências às relações sistêmicas que configuram sua vida como catador? Tampouco a atividade reverteu em qualquer ação junto à comunidade que não seja o aluno ter, em sua casa, algum objeto que, logo, também será resíduo.

Estes aspectos permitem questionar sob que ponto de vista os professores estão pensando a educação de adultos; muito provavelmente, em se tratando de profissionais que atuam também no ensino regular, com crianças e adolescentes, as atividades de EA estejam sendo dirigidas a essa especificidade, uma vez que não existe uma inserção no aspecto das dinâmicas que a vida dos sujeitos alunos demandaria de um processo educacional.

Parece existir dificuldade em construir com os alunos o entendimento de que suas ações influenciam as coordenações de ações no bairro e no contexto do qual fazem parte, até porque essa visão, segundo as narrativas analisadas, se configura nos professores apenas no domínio de ação dos discursos, mas não nas ações: “só que, se tu for ver, eu acho que a dificuldade é justamente criar um entendimento próprio de que eles fazem parte de um todo”.

Percebe-se, então, certa inquietação de parte dos professores ao se darem conta do quanto a visão dos alunos, ao confirmar a fragmentação, gera o descompromisso para com a questão ambiental. Isso é confirmado pela narrativa que traduz a seguinte fala de uma aluna:

S3: a aluna chegou e disse ah, o que que eu tenho a ver com o aquecimento solar, eu não tenho nada a ver com água, eu tomo água mineral.

A fala parece ter indignado os professores, pois foi repetidamente trazida ao grupo focal. Essa indignação pode ser entendida como uma emoção de negação, pois originou um julgamento de parte dos professores, não gerando nenhuma problematização que permitisse à aluna refletir sobre seu posicionamento, o que permitiria compreender o mundo do qual faz parte. Sentir-se pertencendo a esse mundo permitiria responsabilizar-se, também, pela sustentabilidade em seu bairro.

A relação entre sua atitude de consumidora de água e a escassez não a afeta, pois não percebe sua inserção, como sujeito, na humanidade. Segundo Vasconcellos (2002), as unidades individuais existem em relações, o que torna impossível descrever o sistema considerando apenas as características de determinada parte e permite conceber a interdependência entre os elementos de um sistema.

O conceito de sustentabilidade, que se relaciona ao paradigma sistêmico sob o ponto de vista da responsabilidade geracional, emergiu apenas numa circunstância, o que constitui um paradoxo num grupo focal cuja temática versava sobre EA:

*S3: É aquela ideia, né, Luiza, dos índios, né que eles pensavam 70 anos, né?
S3: eles plantavam numa determinada, num determinado lugar e deixavam 70 anos
prá terra voltar a ser produtiva e ela... quer dizer, isso eu chamaria de uma visão
sistêmica, que os índios tinham há quantos séculos atrás.*

Então, numa escola de adultos que, em grande parte, trabalham como catadores, não existe uma discussão fundada em torno do paradigma da sustentabilidade que construa uma EA conveniente a educandos adultos para que, no processo educativo, configurem domínios de ação em direção a esta sustentabilidade.

Parece que os professores não conseguem se colocar nos domínios de ação dos alunos, não conseguem ver o mundo do ponto de vista deles. É óbvio que operam em domínios de ação diversos por viverem em mundos diferentes que emergem desde a configuração socioeconômica dos sujeitos, mas também de suas visões de mundo.

Nas narrativas se decodifica, então, o sentido do acoplamento estrutural (MATURANA, 2001) que a convivência na escola, como espaço educativo, agencia. Ao operar em congruência com seu meio, os sujeitos, organismos vivos, se modificam na reciprocidade com sua atuação sobre o lugar onde atuam. Nessa reciprocidade, novas configurações de viver se fundam, considerando a linguagem como elemento fundante dessa realidade, segundo Maturana (2001): existindo na linguagem como “animais linguajantes” (p. 132), mas humanos em nossas características biológicas e relacionais, existimos no fluir das conversações. A escola, como domínio de ação em suas redes de conversações define critérios de validação que, assim, também definem e constituem os que nela convivem.

Portanto, o que se faz na escola em termos de EA constitui os sujeitos que nela convivem e conversam. Se as ações são empreendidas de forma superficial, como simples atividades, sem que o aluno seja desafiado a pensar e conversar sobre elas num plano coletivo de preservação ambiental, é provável que não redundem em aprendizagens significativas no sentido de modificar atitudes individuais.

No entanto, é na escola que operam como sujeitos alunos e professores na construção do processo educativo. É também aí que esses mundos se entrelaçam e dialogam, configurando outros domínios de ação que surgem das emoções que levam os sujeitos a agirem.

Ao julgarem os alunos, os professores os negam nesses domínios de ação. A *negação do outro*, no sentido das relações vivenciais na EA, se faz presente como emoção delimitadora da convivência, uma vez que o outro é constantemente negado na sua legitimidade de ser e de fazer.

Na medida em que não legitimamos o outro e seu lugar em sua história, o negamos como ser humano, porque o julgamos (MATURANA, 1997, 1998). Esse pressuposto teórico emerge nas narrativas dos professores ao coordenarem a conversação sobre a incoerência entre o que os alunos sabem sobre EA, no sentido de sua consciência e o que fazem:

S4: eu vejo assim: eles estão conscientizados, eles têm consciência, eles têm consciência da violência, da infrequência, dos problemas ambientais, do lixo, eles têm consciência, mas eles não agem... eles sabem⁴, eles conhecem, eles têm informações, mas eles não agem. Então eles sabem que, eles recolhem aqui no bairro, né? Eles recolhem os lixo seco e em casa, o que que eles fazem? O que dá dinheiro eles aproveitam. E o que não dá dinheiro eles botam fogo.

A situação descrita se refere à atitude de alunos catadores, imersos na problemática ambiental pela especificidade profissional. Nesse sentido, uma educação ambiental sustentável deveria prever ações que configurem nesses sujeitos a responsabilidade sobre as atitudes individuais através do entendimento da repercussão de suas atitudes no contexto do lugar e na situação planetária.

Entretanto, avaliando a questão da coordenação dos alunos em sua vida privada, os professores denominam os domínios de ação dos alunos nas configurações de individualismo, imediatismo e egocentrismo:

S4: E os nossos alunos aqui são exatamente assim. Eles não querem saber o que aconteceu com nada. Eles só tão preocupados com eles mesmo. Se ganharam a bolsa escola, se tem merenda na escola, se tem caderno, livro e caderno, eles só tão preocupados com isso, com eles. É o egocentrismo, né? É só eles. Agora, se o meu filho tá vindo ou não tá vindo prá escola, se eu tô recolhendo ou não recolhendo o lixo, o problema não é meu. O meu problema é só me manter... e hoje. Eles não pensam nem no dia de amanhã.

A negação se manifesta aí sob a forma de indiferença em relação aos motivos que levam os sujeitos a agirem, um dos quais pode residir na proposta de EA, que se limita a ações de reciclagem e a debates. Portanto, é possível que apenas falar sobre a questão não permita um acoplamento que perturbe os alunos no sentido do conhecer. E, nos domínios de ação que tramam o bairro com a escola que poderiam constituir um sentido para a educação de adultos, não acontece o consenso nas ações.

Na coordenação das emoções permitida pela conversação, os professores buscaram decodificar as causas da “bola de neve”, do “círculo”, metáfora pela qual designam a situação da escola e da educação. Afirmam que perderam espaço de valorização e autoridade na sociedade, no sentido de que tem uma voz e essa voz é importante: “todo mundo manda na educação, menos o professor”. Essa “perda de autoridade”, segundo eles, levou à desvalorização na sociedade e desmotivação. Entretanto, parecem não entender a relação

⁴ As expressões sublinhadas sinalizam falas com entonações de voz mais salientes.

recursiva entre a desmotivação do professor – que gera domínios de ação ineficientes na escola – e a desvalorização pela sociedade.

No entender de Maturana (1998), as relações humanas que não se constituem com base na aceitação do outro como legítimo outro na convivência não são *relações sociais*. É com referência a essa aceitação que o autor define o *amor*, como a emoção de aceitação do outro nas suas opções de ser e de viver. E diz mais: que as relações hierárquicas “se fundam na negação mútua implícita, na exigência de obediência e de concessão do poder que trazem consigo” (p 69).

Sob esse ponto de vista, as relações de convivência na escola não são relações sociais, pois se constituem com base na hierarquização, em que o professor detém o saber, o poder de avaliar e exigir obediência do aluno. Essa relação se estende a todos os espaços educativos da educação de adultos e, na EA, configura modos de conviver nas conversações que alienam os sujeitos do verdadeiro sentido da educação sustentável, pois, negando o outro, se nega a possibilidade que ele tem de fazer, de construir, de ser em sua legitimidade e, portanto, de aprender.

No entanto, há que ressaltar que também emergem emoções de aceitação do outro na coordenação da conversação. Ao serem questionados sobre o que associam imediatamente com EA, os professores coordenaram, pela linguagem, a configuração de uma realidade possível dentro da EA. Citando o *respeito*, ressaltam que este se estende a todos os sentidos da relação com os seres vivos, no respeito aos limites entre os seres humanos e animais e à natureza.

Constroem então um paralelo conceitual com a responsabilidade, apontando o respeito à visão do outro, na sua aceitação como legítimo outro, pois esse outro muito próximo, “um outro que talvez pode ser um outro que vem depois de mim”.

Da coordenação da conversação sobre a responsabilidade emergiu a discussão sobre a questão de direito e dever: “o que que eu posso fazer, o que eu tenho direito prá fazer e o que eu tenho o dever de fazer, porque uma coisa interfere na outra.” Essa fala demonstra que os professores subentendem a relação sistêmica entre ter um direito e fazer um dever na convivência e no respeito ao meio ambiente.

Então, no domínio de educação de adultos pesquisado, existe uma coordenação de emoções de cooperação que, entretanto, se manifesta apenas na linguagem dos educadores, nas conversações.

Mas consideramos que isso se configura como um bom começo, uma vez que, segundo Maturana; Rezepka (2000), a vida se constrói desde cada um, como cocriador de um

espaço humano de convivência social desejável, entendida aí no sentido do compartilhar, em que o outro não seja negado na relação como ser, mas aceito em sua legitimidade. O humano é justo aquilo que se funda no entrelaçamento do emocional com o racional.

Coordenações de emoções em EA na educação de adultos

Diante das considerações desenvolvidas podemos concluir que a EA de adultos, no domínio de convivência analisado, se configura sob os domínios do fazer – no âmbito da reciclagem e do falar – no âmbito dos debates.

Os professores, ao atuarem preponderantemente no domínio do discurso e do debate, configuram uma proposta pedagógica difícil de interiorizar. Se o discurso do outro não for interiorizado, não redundará em ação e a conduta não muda. Então, se na escola, o discurso não for trabalhado de forma a perturbar o aluno cognitivamente, seu único parâmetro de aprendizagem é o que o professor falou. No entrelaçamento do emocionar com a linguagem, na vida cotidiana o aluno vai atuar no domínio de ação da convivência, daquilo que aprendeu no conviver em seu entorno.

Consideramos que o aprender ambiental de alunos adultos só será efetivo na configuração de atitudes conscientes na medida em que constitua domínios de conversações e de ações em convivências dos sujeitos no lugar onde vivem, no caso, o bairro.

E isso parece não ocorrer, pois a linguagem dos professores funda domínios de julgamento dos alunos em seu fazer, os nega como sujeitos, sem levar em consideração o domínio de ação de onde atuam, nem as emoções que o meio neles configura.

Esse domínio da linguagem dos professores, paradoxalmente, vem a endossar o que eles denominam egocentrismo, imediatismo e individualismo, ao analisarem atitudes e interesses dos alunos: é como se os seres humanos tivessem se perdido de si, de seu compromisso com os outros e com o meio ambiente. Buscam, então, a essência da vida no consumo, na destruição, no desrespeito ao outro. Como eles, professores, salientam, entretanto, esse outro, na visão sistêmica, posso ser eu mesmo: se destruirmos o meio ambiente, destruirmos nossa própria possibilidade de sobrevivência.

A competição, do ponto de vista da Biologia do Conhecer, está na base das relações humanas não sociais. Para que sejam sociais é preciso que se fundem na emoção da *colaboração*. Co-laborar, é laborar em conjunto, numa obra comum (LAROUSSE). Portanto, co-operando, operando em conjunto para o bem da coletividade. Isso pressupõe uma responsabilidade que funda uma nova relação de convivência ao aceitar o aluno como sujeito

do processo educativo na construção das ações de EA e permite traçar novos rumos da inserção dos adultos no meio em que convivem.

Pensar e falar em *emoções de colaboração* seja, talvez, a ação fundante de sistemas sociais onde o outro seja aceito como legítimo outro na convivência. A colaboração, gerada na aceitação, pressupõe uma recursividade na convivência a partir da linguagem dos sujeitos. A pergunta sobre o que se quer conservar na EA pode configurar domínios de falar que construam, no devir, uma educação sustentável. Segundo Maturana; Dávila (2004), o que guia o viver humano são os desejos, que surgem como sustentáveis na realidade que se quer conservar. Estendendo os questionamentos dos autores para a educação sustentável, poderíamos perguntar: como orientar educandos adultos para a responsabilidade ambiental, sabendo que, no acoplamento do viver cotidiano, é o exemplo do professor que também conta para eles? Queremos conservar a competição ou a colaboração na convivência? Desde o lugar onde vivemos, como queremos habitar esse planeta?

O aluno muda seu comportamento somente a partir do momento em que conserva o emocionante que o leva àquilo que quer conservar. Portanto, é preciso que uma EA imbuída de educação sustentável permita aos educandos adultos falarem e conhecerem as emoções que os levam a agir. *Compartilhar* é o desígnio da convivência que, no domínio do pensar ao qual essa reflexão se destina – a educação ambiental – se configura como caminho de construção de reciprocidade na convivência.

Concluimos, então, que a EA constitui domínios de ação no sentido da educação sustentável quando emergem emoções de cooperação, tais como responsabilidade e aceitação do outro; elas, provavelmente, contribuam, na convivência, para a construção de uma emoção que permita aos sujeitos configurarem a pertença planetária através de suas ações.

Referências

- BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS-SES-GDF. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>>. Acesso em: 24 fev 2012.
- Dicionário Enciclopédico Larousse Ilustrado. Dicionário on-line. Disponível em: <<http://www.downloadsmais.com/link/register/>>. Acesso em: 10 fev 2012.

- LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.
- MATURANA, Humberto Romesín. **A ontologia da realidade**. Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz: organizadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MATURANA, Humberto Romesín. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto Romesín. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro, Vitor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MATURANA, Humberto Romesín; DÁVILA, Ximena Yáñez. **Conferência: Ética e desenvolvimento sustentável – caminhos para a construção de uma nova sociedade**. *Psicologia & sociedade*, vol. 16, n° 3, 2004. p. 102 a 110. Disponível em <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em 12 jan 2012.
- MATURANA, Humberto Romesín; DÁVILA, Ximena Yáñez. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MATURANA, Humberto Romesín; REZEPKA, S. N. de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MATURANA Humberto Romesín; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MORAES, Maria Candida. **Tecendo a rede, mas com que paradigma?** Apresentação no Encontro Internacional de Educação para a Paz, “The Future of four Children”. Universidade de Genebra, set. 2000.
- MORAES Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, MG, 4 a 8 nov. 2002.
- UNESCO Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, 1997. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>.

_____. Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem de jovens e adultos para um futuro viável – Marco de Ação de Belém – CONFINTEA VI, 2010, versão em Português. Disponível em

http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/miolo_Marco_Belem_port.PDF.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, – UFSC. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18. Disponível em . Acesso 3 mar 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu. Anais da 22ª Anped, Caxambu, 1999. Disponível em . Acesso 3 mar 2012.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SCHLICHTING, Homero Alves. **A Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento de Humberto Maturana**: contribuições à formação de professores e à educação ambiental. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: O novo paradigma da ciência. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.