**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARCO ANTONIO MORGADO DA SILVA

**Educação Ambiental para a cidadania e a construção de valores morais:
diálogos entre pesquisa e intervenção**

São Paulo
2015

MARCO ANTONIO MORGADO DA SILVA

**Educação Ambiental para a cidadania e a construção de valores morais:
diálogos entre pesquisa e intervenção**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação (versão corrigida).

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

São Paulo
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
375.991
S586e | <p>Silva, Marco Antonio Morgado da</p> <p>Educação Ambiental para a cidadania e a construção de valores morais: diálogos entre pesquisa e intervenção / Marco Antonio Morgado da Silva; orientação Ulisses Ferreira de Araújo. São Paulo: s.n., 2015.</p> <p>231 p. ils.; grafs.; tabs.; apêndices</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Educação ambiental 2. Educação moral 3. Valores morais
4. Cidadania 5. Escola pública I. Araújo, Ulisses Ferreira de, orient.</p> |
|------------------|---|
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marco Antonio Morgado da Silva

Educação Ambiental para a cidadania e a construção de valores morais: diálogos entre pesquisa e intervenção

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

AGRADECIMENTOS

A realização dessa dissertação não seria possível sem a presença daqueles que compartilharam da sua trajetória, cada qual cumprindo um papel essencial para a sua execução. Por isso é tão valiosa a oportunidade de tornar pública a minha gratidão àqueles cuja presença está marcada nas memórias deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, por revelar em sua obra o reflexo das minhas mais íntimas inquietações e promover o meu encontro com o universo da Educação Moral. Por representar uma fonte de inspiração desde o início da minha trajetória como educador e por orientar este trabalho, me permitindo construí-lo a partir dos erros e acertos que perpassam a construção da autonomia de um pesquisador, sem deixar de intervir de modo assertivo quando necessário.

Ao Prof. Dr. Nilson José Machado, por ser um exemplo de pensador e educador coerente, cujas cuidadosas provocações na ocasião da qualificação foram fundamentais para a condução deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho, pela leitura atenciosa do relatório de qualificação, pelas críticas e sugestões tão construtivas para o aprimoramento da dissertação e para as minhas reflexões como educador.

Aos educandos que, no ano de 2012, compunham as 5^{as} séries da EMEF do CEU Cantos do Amanhecer, por terem construído comigo esse trabalho e por abrilhantarem a minha trajetória como professor. Guardo um carinho maiúsculo por todos e registro aqui a minha mais profunda gratidão.

Aos educadores que, no ano de 2012, fizeram parte da equipe do CEU Cantos do Amanhecer, que muito me ensinaram sobre as dificuldades, demandas e possibilidades pedagógicas constitutivas do sistema público de educação, e, a despeito dos obstáculos, teceram comigo este gratificante empreendimento. Faço especial memória aos queridos Miriam, Cíbele, Janaina, Fábio, Luiz Henrique, Erika, Edemilson e Bruna.

Aos líderes comunitários Bruno Capão e Joãozinho do Sete Lagos, que se solidarizaram pelas intenções subjacentes ao projeto de Educação Ambiental desenvolvido, disponibilizando generosamente seus conhecimentos, seu tempo e engajamento político para viabilizá-lo.

Aos meus pais, Luiz Antonio e Gersony, e ao meu irmão, Luiz Felipe, que constituíram a célula primária da minha formação moral, me acolhendo em um laço de fraternidade e exemplificando valores fundamentais para a minha inserção ética no mundo.

Ao meu tio, Prof. Dr. Silvio César Silva, cujo compromisso social e coerência foram por mim estimados desde tenra idade e serviram de modelo para a construção da minha identidade.

Ao meu avô Antônio, que foi um exemplo de determinação e generosidade, valores que busco seguir em minha vida.

À minha amada esposa Hanna, por tornar tudo tão mais fácil com a sua presença doce e generosa. Por me apoiar ao longo desse percurso, ofertando a sua escuta, cedendo o seu tempo e compartilhando construtivos diálogos acerca dos temas da educação e da moralidade.

Por fim, agradeço à Universidade de São Paulo pelas valiosas oportunidades de aprendizado e por possibilitar a realização deste projeto.

O que mata um jardim não é mesmo
alguma ausência, nem abandono [...]
O que mata um jardim é esse olhar vazio
de quem por ele passa indiferente”
Mário Quintana

RESUMO

SILVA, M. A. M. **Educação Ambiental para a cidadania e a construção de valores morais: diálogos entre pesquisa e intervenção.** 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O presente estudo se situa na interface entre os campos da Educação Ambiental e da Educação Moral. O nosso ponto de partida é a concepção de que a Educação Ambiental consiste em uma prática pedagógica dirigida fundamentalmente à formação da cidadania, o que requer um trabalho educacional que contemple a identidade moral no processo formativo dos educandos. Apostando nas contribuições oriundas dessa intersecção, desenvolvemos um projeto de Educação Ambiental para a cidadania em uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo e a tomamos como objeto de investigação. A presente pesquisa, portanto, assume caráter intervencionista e, do ponto de vista da investigação empírica, a nossa preocupação central foi explorar como a prática pedagógica realizada poderia contribuir com a formação em valores morais dos estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental II. As diretrizes teórico-metodológicas da prática de Educação Ambiental para a cidadania foram referenciadas em metodologias problematizadoras e participativas de ensino-aprendizagem, em métodos de Educação Moral e na proposta de articulação entre a escola e a comunidade do entorno por meio dos Fóruns de Ética e Cidadania. Diante da tarefa de pesquisar uma intervenção pedagógica, a estratégia de investigação que elegemos para contemplar a complexidade do objeto constituiu-se pela reunião de um conjunto de métodos e técnicas de pesquisa (multimétodo). Para a coleta dos dados, empregamos a técnica da observação participante e lançamos mão de quatro instrumentos distintos: registros e relatórios de campo; coleta das atividades realizadas pelos estudantes; entrevistas semi estruturadas em grupos de discussão; e aplicação de um questionário para os estudantes ao final do projeto. Por meio dos três primeiros instrumentos objetivamos identificar os tipos de valores que compareceram de modo mais recorrente e explícito nas situações de ensino-aprendizagem e a forma pela qual isso ocorreu. Já por meio do questionário tencionamos verificar se o projeto de Educação Ambiental desenvolvido aportou contribuições para a preocupação dos discentes com temas ético-políticos. Os resultados indicaram que o projeto de Educação Ambiental para a cidadania trabalhou de modo sistemático cinco tipos de valores morais: justiça, solidariedade, generosidade, responsabilidade (com o bem comum e com as gerações futuras) e participação cidadã. Tais valores foram abordados por meio de práticas de intervenção na realidade e de momentos de significação intelectual e afetiva a respeito de conteúdos socioambientais. Após o término do projeto, os discentes que dele participaram demonstraram uma preocupação maior com temas ético-políticos – em especial os que concernem ao campo ambiental – em comparação com estudantes que não participaram do projeto ou que participaram apenas de momentos pontuais. Em linhas gerais, os resultados nos oferecem importantes indícios de que o trabalho sistemático e prolongado em torno de valores morais e a participação dos educandos na resolução de problemas e conflitos socioambientais reais, constituem estratégias relevantes para a construção de valores morais em uma Educação Ambiental para a cidadania.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Moral; cidadania; valores morais.

ABSTRACT

SILVA, M. A. M. **Environmental Education for citizenship and the construction of moral values: exchanges between research and intervention.** 2015. 231 p. Thesis (Master's degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

This study is in the interface between the fields of Environmental Education and Moral Education. The starting point is the concept that Environmental Education is a pedagogical practice fundamentally aimed at educating for citizenship, which requires an educational work that includes moral identity in the formative process of students. Betting on the contributions from such intersection, in this research we develop an Environmental Education project to grow citizenship awareness in a public school located in the outskirts of the city of São Paulo and we took it as our object of investigation. This research, therefore, takes an interventionist nature and, from the viewpoint of the empirical investigation, our main concern was to verify to what extent the pedagogical practice conducted would be able to contribute to the education in moral values of 6th graders. The theoretical and methodological background for the Environmental Education project for citizenship took references from the problematization and participatory methodologies of teaching-learning, from methods of Moral Education and from the proposal of articulating the school and the surrounding community by means of Forums of Ethics and Citizenship. Challenged by the challenge of researching a pedagogical intervention, the strategy of investigation chose to encompass the complexity of the object being studied was the gathering of a set of research methods and techniques (a multi-method). In order to collect data, we have employed the technique of participating observation and we utilized four different tools: field notes and reports; collection of activities performed by the students; semi-structured interviews in discussion groups; and a questionnaire answered by the students in the end of the project. By using the first three tools, our purpose was to identify the types of values that are more recurrent and explicit in situations of learning and the way it happened. In turn, the questionnaire was intended to verify whether the practice of Environmental Education brought contributions for the concern of students towards ethical and political issues. The results indicated that the project of Environmental Education for citizenship approached, in a systematic manner, five types of moral values: justice, solidarity, generosity, responsibility (towards the common good and the future generations) and citizen participation. Such values were dealt with by means of practical experiences and through moments of intellectual and affective significance about the socio-environmental contents. As a result, upon the end of the project of Environmental Education for citizenship the students participating in it showed greater concern towards ethical/political topics – especially those involving the environmental field – in comparison to students who did not participate in the project or who took part only in isolated moments. In general, the results provide important hints that the systematic and lengthy work around moral values, as well as the participation of students in the process of solving socio-environmental conflicts, are relevant strategies toward the construction of moral values in the Environmental Education for citizenship.

Keywords: Environmental Education; Moral Education; citizenship; moral values.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 – Representação do esquema do arco adaptado por Bordenave e Pereira.....	85
Figura 2 – Versão final do logo da comissão “SOS Comunidade”.....	104
Quadro 1 – Exemplo dos tópicos estruturantes da ficha do I Fórum de Ética e Cidadania.....	106
Quadro 2 - Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade I).....	107
Quadro 3 – Perguntas elaboradas pelos estudantes da 5ª série D para a entrevista no estudo de campo.....	111
Figura 3 – Fotografia do córrego visitado no estudo de campo registrada por um aluno.....	113
Figura 4 – Alunas e alunos em ferro velho da comunidade.....	113
Quadro 4 - Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade II).....	117
Figura 5 – Exemplo da ficha relativa à atividade de compreensão crítica argumentativa.....	126
Quadro 5 - Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade III - Seção 5.3.2).....	128
Quadro 6 – Recorte da ficha referente à atividade de <i>role playing</i>	132
Quadro 7 - Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade III - Seção 5.3.3).....	134
Quadro 8 – Ficha “Direitos Humanos e Catadores de Materiais Recicláveis”.....	137
Quadro 9 – Perguntas e respostas relativas à atividade sobre os documentários “Boca de lixo” e “Essa gente vai longe”.....	140
Figura 6 – Depoimento em formato <i>role playing</i> , redigido por aluna da 5ªD.....	142
Quadro 10 – Conceitos morais apresentados aos estudantes.....	143
Figura 7 – HQ com resolução para o problema do preconceito com um catador (exemplo A).....	144
Figura 8 - HQ com resolução para o problema do preconceito com um catador (exemplo B).....	145
Quadro 11 – Enunciado do exercício 2 de resolução de conflito.....	146
Figura 9 – Exemplo de respostas para o exercício 2 de resolução de conflito.....	146
Quadro 12 - Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade III – Seção 5.3.4).....	146
Figura 10 – Atividade de matemática: “Produção de Lixo X Reciclagem”.....	152
Quadro 13 - Valor moral identificado na atividade de matemática (Unidade III – Seção 5.3.5).....	154
Quadro 14 - Propostas de intervenção na comunidade elaboradas pelos educandos	156
Figura 11 - Apresentação do projeto no II Fórum de Ética e Cidadania.....	159
Quadro 15 - Exemplo da tabela utilizada no II Fórum de Ética e Cidadania.....	159
Figura 12 – Momento de deliberação, no II Fórum de Ética e Cidadania, sobre as intervenções na comunidade.....	160
Figura 13 – Carta produzida pelos discentes dirigida à Subprefeitura do Campo Limpo.....	162
Quadro 16 – Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade IV).....	164

Figura 14 – <i>Design</i> final de um dos imãs de geladeira produzidos.....	168
Figura 15 – Panfleto produzido para a campanha pela reciclagem de resíduos sólidos.....	169
Figura 16 – Imã de geladeira produzido para a campanha de valorização dos catadores.....	170
Figura 17 – Estudantes abordando morador da comunidade sobre a campanha pela reciclagem de resíduos sólidos.....	171
Figura 18 – Educandos e João antes de fixarem as placas no solo.....	173
Figura 19 – Alunas plantando árvore, auxiliadas por funcionários da prefeitura.....	174
Figura 20 – Placas e mudas dispostas na beira do córrego após a intervenção dos discentes.....	175
Quadro 17 – Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade V).....	178
Quadro 18 – Categorias de análise.....	188
Gráfico 1 – Frequência e distribuição dos grupos amostrais para cada categoria.....	191
Gráfico 2 – Tipos de respostas ético-políticas do grupo A em relação aos conteúdos abordados pelo projeto pedagógico.....	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição da amostra da segunda fase da pesquisa.....	99
Tabela 2 – Palavras ou frases registradas pelos discentes após o estudo de campo....	115
Tabela 3 – Questões geradoras definidas pelas turmas.....	122
Tabela 4 – Frequência absoluta e percentual das respostas dos grupos amostrais para cada categoria.....	191

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APA	Agente de Promoção Ambiental
CDHEP	Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo
CEU	Centro Educacional Unificado
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EA	Educação Ambiental
EM	Educação Moral
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IDDD	Instituto de Defesa do Direito de Defesa
ONU	Organização das Nações Unidas
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESVELANDO E CONSTRUÍDO SIGNIFICADOS.....	19
1.1. Tendências da Educação Ambiental.....	21
1.1.1. A Educação Ambiental Naturalista.....	23
1.1.2. A Educação Ambiental Tecnicista.....	29
1.1.3. A Educação Ambiental Transformadora.....	33
1.2. Por uma Educação Ambiental para a cidadania.....	39
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO MORAL.....	44
2.1 A Educação Moral como construção da identidade moral.....	44
2.2. Meios de experiência moral, problemas sociomorais e os guias culturais de valor: o papel do meio na construção da moralidade.....	47
2.3. A construção de valores morais.....	51
2.4. As capacidades psicomorais.....	59
2.5. Ações e práticas morais, atitudes e hábitos virtuosos.....	62
2.6. Conteúdos e critérios para uma Educação Moral.....	66
CAPÍTULO 3. PARÂMETROS METODOLÓGICOS E DIRETRIZES DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CIDADANIA.....	73
3.1. Quais conteúdos e valores devem pautar uma Educação Ambiental para a cidadania?.....	73
3.2. Possibilidades metodológicas de uma Educação Ambiental para a cidadania.....	83
CAPÍTULO 4. PLANO DE PESQUISA.....	92
4.1. Problema e objetivos da pesquisa.....	92
4.2. Caracterização do universo empírico e dos sujeitos da pesquisa.....	93
4.3. Metodologia.....	95
4.3.1. Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	95
4.3.2. Sobre a participação do pesquisador no campo.....	100
4.4. Procedimentos de análise dos dados.....	101
CAPÍTULO 5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CIDADANIA.....	103
5.1. Unidade I.....	103
5.1.1 I Fórum de Ética e Cidadania.....	103
Análise dos dados da Unidade I.....	107

5.2. Unidade II.....	110
5.2.1 Estudo de campo: problematizando a questão do lixo na comunidade.....	110
Análise dos dados da Unidade II.....	117
5.3. Unidade III.....	121
5.3.1 Definição das questões geradoras e atividades de estudo.....	121
5.3.2 Questão geradora: Por que será que algumas pessoas não se incomodam com o meio ambiente não preservado?.....	124
Análise dos dados da seção 5.3.2.....	128
5.3.3 Questão geradora: Por que o governo não toma alguma providência para resolver o problema do lixo na comunidade?.....	131
Análise dos dados da seção 5.3.3.....	134
5.3.4 Questão geradora: Como são as condições de trabalho dos catadores? Por que eles sofrem preconceito?.....	137
Análise dos dados da seção 5.3.4.....	146
5.3.5 Atividade de Matemática.....	151
Análise dos dados da seção 5.3.5.....	154
5.4. Unidade IV.....	155
5.4.1 Formulação das propostas de intervenção na comunidade	155
5.4.2 II Fórum de Ética e Cidadania.....	158
5.4.3 Reunião na Subprefeitura do Campo Limpo.....	161
Análise dos dados da Unidade IV.....	164
5.5. Unidade V.....	167
5.5.1 Criação dos materiais da Campanha dos Alunos do CEU Cantos do Amanhecer.....	167
5.5.2 Realização da Campanha dos Alunos do CEU Cantos do Amanhecer.....	171
Análise dos dados da Unidade V.....	178
5.6. Epílogo.....	183
CAPÍTULO 6. IMPLICAÇÕES DO PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS.....	188
CAPÍTULO 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	210
APÊNDICE A.....	220
APÊNDICE B.....	229

INTRODUÇÃO

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” Hanna Arendt

O campo da Educação Ambiental é atravessado por uma multiplicidade de perspectivas político-pedagógicas e orientações metodológicas que conformam as práticas educacionais dirigidas ao tratamento da questão ambiental. Diante das diversas formas de pensar e fazer a Educação Ambiental, nessa pesquisa adotamos a cidadania como seu horizonte formativo. Acreditamos, pois, que além de ensinar as pessoas a compreenderem os princípios ecológicos e as produções culturais que constituem o meio ambiente, a Educação Ambiental deve criar condições para a formação de cidadãos sensíveis e críticos aos problemas socioambientais, capazes de problematizar, compreender e implicar-se ativamente com as demandas que concernem ao mundo comum.

Porquanto reconhecemos que a construção da cidadania está intimamente atrelada aos domínios da moralidade¹, entrelaçamos os campos da Educação Ambiental e da Educação Moral. Logo, o presente estudo se situa na interface entre os dois campos.

Apesar de a Educação Ambiental tematizar problemas e conflitos ambientais que reclamam um posicionamento moral por parte dos sujeitos – e empreender práticas nesta perspectiva -, pesquisas têm apontado a dificuldade de educadores em trabalhar a dimensão moral quando da abordagem das questões ambientais (BONOTTO, 2003; DEGASPERI; BONOTTO, 2012; MANZOCHI, 2008; SENA; BONOTTO, 2009). Isto se deve, segundo as pesquisas, principalmente ao fato dos educadores não terem participado de uma formação

¹ Moral e ética são termos frequentemente empregados como sinônimos, principalmente em seu uso corriqueiro. Nos domínios da Filosofia, porém, podemos encontrar algumas distinções. De acordo com Adela Cortina (2003), em suas raízes grega e latina os termos se referem, respectivamente, a caráter e costumes. Cortina (2003), Tugendhat (2012) e Vázquez (2012), afirmam que são termos com usos e sentidos muito próximos, difíceis de serem distinguidos. No entanto, os autores definem a moral como a manifestação prática de valores e normas que orientam a ação humana, enquanto a ética, para eles, pode ser considerada um domínio da filosofia que se ocupa da moral (Filosofia Moral). Embora saibamos que os termos ética e moral possam apresentar outras tantas diferenciações interpretativas, por não serem estas relevantes para a estruturação do presente trabalho, aqui serão empregados como sinônimos. À luz da definição de Vázquez (2012), estaremos concebendo a moral e a ética como um conjunto de valores, normas e comportamentos que regulam as relações de indivíduos entre si, destes com a sociedade e entre grupos culturais, tendo como finalidade a compatibilização entre os planos pessoal e coletivo da vida em sociedade. O vocábulo moral, porém, será mais recorrente devido ao seu uso por um dos nossos campos de estudo: a Educação Moral.

específica a respeito de como ocorre a construção da moralidade em cada sujeito e não terem clareza sobre as possibilidades didáticas e metodológicas deste tipo de trabalho.

De fato, a justaposição entre os campos da Educação Ambiental e da Educação Moral ainda é pouco explorada. No Brasil, podemos encontrar os trabalhos de Manzochi (2008) e Bonotto (2003, 2008)² como importantes referências. Já no plano internacional destacam-se as produções de Caduto (1985) – que indica as principais vias de trabalho com valores na Educação Ambiental –, e, mais recentemente, uma edição do *Journal of moral education* especialmente dedicada à questão ambiental (BONNET et al., 2012).

Em face desse panorama, a investigação que empreendemos ambiciona aportar contribuições para o trabalho com valores morais na Educação Ambiental, em especial às práticas dirigidas à formação da cidadania. Apostando nas contribuições oriundas dessa intersecção, na presente pesquisa desenvolvemos um projeto de Educação Ambiental para a cidadania em uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo e o tomamos como objeto de investigação. A nossa preocupação central foi explorar como o projeto pedagógico desenvolvido poderia contribuir com a formação em valores morais dos estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental II.

A dissertação que convidamos o leitor a incursionar é, portanto, fruto de um íntimo diálogo entre pesquisa empírica e intervenção pedagógica. As formulações teóricas e proposições metodológicas que se entretecem no curso do trabalho evocam o nosso esforço em aproximar dimensões frequentemente dissociadas no universo educativo, quais sejam: teoria e prática. Fruto desse encontro, elaboramos um quadro teórico que referencia a identidade teórica do trabalho e fornece importantes subsídios para analisarmos os dados empíricos.

No primeiro capítulo, intitulado “Educação Ambiental: desvelando e construindo significados”, fazemos uma travessia pelas três principais vertentes da Educação Ambiental na atualidade: a Educação Ambiental Naturalista, a Educação Ambiental Tecnicista e a Educação Ambiental Transformadora. Encerramos o capítulo delimitando nossa perspectiva por meio daquele que julgamos ser o objetivo primeiro e último da Educação Ambiental: a formação da cidadania. Passamos, então, a fazer uso do termo Educação Ambiental para a cidadania.

² A Prof^{ra}. Dr. Dalva Maria Bonotto, docente e pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro, tem se dedicado há algum tempo a este âmbito de pesquisa, orientando uma série de pesquisas que tematizam o trabalho com valores na Educação Ambiental. Dentre elas podemos destacar as produções de Sena (2010) e Degasperi e Bonotto (2012).

No capítulo seguinte, denominado “Fundamentos teóricos e epistemológicos da Educação Moral”, dedicamo-nos a fundamentar um trabalho educacional dirigido à construção da moralidade, de modo geral, e de valores, em particular; isso porque acreditamos que uma identidade cidadã é constituída por atributos morais. Para tanto, recorremos ao vasto referencial produzido pelo autor catalão Josep Puig no campo da Educação Moral (1995, 1998a, 1998b, 2004, 2007, 2009) e buscamos dialogar com outras áreas do conhecimento, tais como a Filosofia Moral (CORTINA, 2005; VÁZQUEZ, 2012) e a Psicologia Moral (ARAÚJO, 1998, 2007; BLASI, 1993, 2004; COLBY, DAMON, 1992; DAMON, 1995; LA TAILLE, 2006; PUIG, 1998a).

Culminamos, então, no terceiro capítulo, “Parâmetros metodológicos e diretrizes de uma Educação Ambiental para a cidadania”, em que nos debruçamos sobre a tarefa de referenciar uma prática de Educação Ambiental para a cidadania mediante a proposição de conteúdos e possibilidades metodológicas. Não se trata, em absoluto, de uma prescrição que julgamos que deve ser seguida por ser a mais exitosa, mas da aposta em um caminho, dentre tantos possíveis. Levamos a cabo esse intento tendo como ponto de partida as construções teóricas dos dois capítulos precedentes. A partir daí avançamos para a definição dos valores morais que julgamos possuírem proeminência em uma Educação Ambiental para a cidadania, momento em que recorremos a autores da Filosofia e áreas correlatas (ARENDT, 2004, 2010; BOFF, 1996; COMTE-SPONVILLE, 1995; CORTINA, 2005; JONAS, 2006; LA TAILLE, 2006). Concluímos o capítulo apontando diretrizes e fundamentos metodológicos com base em diferentes, porém complementares, estratégias de intervenção pedagógica (ARAÚJO, 2012; BERBEL, 1999; BRASIL, 2007a; BORDENAVE, 2005; DECKER; BOUHUIJS, 2009; FREIRE, 2005; MARTÍN; RUBIO, 2010; PUIG, 1995, 1998b; PUIG et al., 2009).

Na sequência do quadro teórico, delineamos o nosso “Plano de pesquisa”, por intermédio do qual destacamos o problema e os objetivos que dirigem essa investigação, e também caracterizamos o seu universo empírico. Apresentamos, igualmente, o método de coleta e análise dos dados.

Nos capítulos 5 e 6, passamos à apresentação e análise dos dados, com vistas a responder ao problema e aos objetivos da pesquisa. No quinto capítulo, descrevemos o projeto de Educação Ambiental desenvolvido, destacando os principais dados que dele emergiram e intercalando a descrição com momentos de análise dos dados. Já no sexto capítulo, nos ocupamos dos resultados oriundos de um questionário aplicado ao término do projeto pedagógico.

Por fim, encerramos o percurso investigativo com uma seção dedicada às “Considerações finais”, momento em que destacamos os principais pontos que resultaram dos encontros e desencontros entre os dados e os objetivos específicos. É também nesse momento que sistematizamos alguns caminhos que vislumbramos para a realização de uma Educação Ambiental capaz de contribuir com a construção de valores morais na perspectiva da cidadania.

Retomando a citação de Hannah Arendt acima destacada, convidamos o leitor a incursionar por esse trabalho ciente de que, por meio dele, expressamos a responsabilidade e o compromisso pelo mundo que partilhamos.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESVELANDO E CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

A questão ambiental emerge no contexto contemporâneo como uma problemática de alcance planetário que põe em risco as bases de sustentação material e simbólica das sociedades humanas e a reprodução de outras formas de vida. Questões como a baixa qualidade de vida, a perda da biodiversidade, o esgotamento dos recursos hídricos e minerais, bem como a poluição em larga escala das águas e do ar atmosférico, têm sido concebidas como sintomas de uma crise ecológica sem precedentes.

Nas últimas décadas, os problemas referentes à relação sociedade-meio ambiente tornaram-se objeto de preocupação de expressiva parcela da sociedade civil e do poder público, interpelando cada indivíduo e a sociedade em seu conjunto sobre os destinos da vida comum e, com isso, mobilizando uma multiplicidade de práticas sociais orientadas para o enfrentamento de tal questão, dentre as quais a Educação Ambiental (EA).

Herdeira dos movimentos ecológicos contraculturais das décadas de 1960/1970, a EA foi concebida com o propósito de conscientizar a população dos impactos ambientais da sociedade moderna e ensiná-la a lidar com uma nova problemática que, à época, principalmente com os desdobramentos da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada no ano de 1972 em Estocolmo, tornava-se cada vez mais uma pauta pública (CARVALHO, 2001a; 2008). O adjetivo *ambiental* conjugado ao substantivo *educação* sinalizava a exigência irrenunciável de buscar respostas ao desafio contemporâneo de ressignificar as relações entre sociedade e meio ambiente nos marcos do processo educacional.

Foi na década de 1970, período de grande efervescência do debate ambiental, que a EA passou a se constituir como um campo específico e a compor a agenda de seminários e conferências de reconhecimento internacional, como é o caso do I Seminário Internacional de Educação Ambiental, realizado no ano de 1975, cujo produto foi a “Carta de Belgrado”, e da I Conferência sobre Educação Ambiental, ocorrida no ano de 1977, em Tibilisi (ex-URSS), considerada encontro de referência pela participação em escala mundial de representantes dos Estados-nações (BRASÍLIA, 2005; CARVALHO, 2001a; LOUREIRO, 2009).

Em seus primórdios, a EA era realizada principalmente por movimentos ecológicos e setores técnicos preocupados com a gestão e conservação dos recursos naturais, carecendo de fundamentos pedagógicos e assumindo um papel mais informativo do que propriamente

formativo. Tanto em sua expressão institucionalizada – como parte de políticas públicas – como enquanto prática de organizações ambientalistas, seja no plano internacional ou nacional, a EA era voltada quase exclusivamente à conservação da natureza, tendo como base a ciência ecológica (CARVALHO, 2001a; LAYRARGUES; LIMA, 2011; LOUREIRO, 2004b). Com o passar dos anos, o ingresso de militantes de movimentos sociais, intelectuais e acadêmicos no cenário ambiental deflagrou o caráter multidimensional da relação entre indivíduo, sociedade, meio ambiente e educação, contestando o conservacionismo estrito, o que derivou na complexificação do campo da EA, que passou a receber o aporte de perspectivas oriundas de diferentes áreas do conhecimento – como a pedagogia e a sociologia –, contribuindo para o desenvolvimento de um amplo espectro de concepções político-pedagógicas. Podemos citar o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento de referência mundial e diretriz da Política Nacional de Educação Ambiental brasileira, como marco desse processo de amadurecimento do campo. Gestado pelo Fórum Global, que ocorreu paralelamente à Conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente em 1992, no Rio de Janeiro (também conhecida como Eco-92), o documento resultou do debate entre diferentes visões e projetos sociais evocados por entidades de classe, movimentos religiosos, organizações ambientalistas, educadores e outros *profissionais-militantes* concernidos pela problemática ambiental (CARVALHO, 2001a; LAYRARGUES; LIMA, 2011; LOUREIRO, 2004b).

Atualmente, não se pode mais afirmar a EA como uma prática cujo objetivo primeiro (e único) é a “conscientização para a conservação da natureza”, não sem incorrer no equívoco de simplificar e falsear a diversidade de perspectivas que matizam o campo. O fato é que não há mais *uma* EA, em sentido genérico, mas *uma pluralidade* de proposições que conformam a sua identidade. Enquanto parte constituinte e instituinte do campo ambiental, o campo da EA reúne um conjunto de atores, grupos e instituições sociais que acionam, disputam e negociam diferentes valores, intencionalidades pedagógicas e projetos socioambientais, sendo atravessado por uma trama de sentidos interpretativos acerca do que seria uma EA desejável. Disto resultam distintas maneiras de se pensar e realizar a EA, enquanto práxis de enfrentamento da problemática socioambiental (CARVALHO, 2001a; LAYRARGUES; LIMA, 2011).

É claro que no seio dessa diversidade há aspectos que em geral são compartilhados, como aqueles que aludem à conservação da natureza, à gestão prudente dos recursos naturais e à responsabilidade intergeracional. Trata-se de aspectos herdados do debate ambiental de longa tradição que nos impelem a reconhecer um *ethos* comum que confere unidade ao

campo, o que, de modo algum, deve ofuscar as diferenças de concepções políticas, epistemológicas e pedagógicas, uma vez que delas acarretarão diferenças para o aprendizado dos sujeitos e para o enfrentamento da problemática ambiental.

É por isso que autores como Carvalho (2008), Layrargues e Lima (2011) e Loureiro (2009) apontam a necessidade de problematizar a tendência que ainda predomina no cotidiano da EA de concebê-la de forma genérica, em que termos como “conscientização ambiental”, “valores ecológicos”, “comportamento ecologicamente correto” e “desenvolvimento sustentável”, são dados como consenso, independentemente dos significados subjacentes e da intencionalidade formativa, ou, ainda, alienados do contexto sociocultural no qual o trabalho educativo se insere.

Cabe então questionar: a quem se dirige esta educação? O que seriam os “bons comportamentos” e quais valores pretendem formar? Quais princípios e projeto de sociedade subsidiam as abordagens vigentes? Como concebem a questão ambiental e quais são suas propostas de enfrentamento do problema?

Em face das diferentes possibilidades de se fundamentar e realizar a EA, nesse capítulo pretendemos clarificar a perspectiva que orienta o presente trabalho. Por considerarmos que a construção de uma identidade teórica se dá a partir de um movimento simultâneo de eleição e rejeição, faremos uma travessia por algumas das principais vertentes da atualidade, buscando, no diálogo com elas, situar o nosso empreendimento pedagógico.

1.1. Tendências da Educação Ambiental

Até o início da década de 1990 a EA era entendida como uma prática fundamentalmente conservacionista cuja meta era despertar a consciência ambiental da sociedade e instituir uma nova relação desta com a natureza. Naquela época, a complexidade das relações entre sociedade e meio ambiente era reduzida ao binômio degradação/conservação ambiental e, por isso, os conhecimentos da ciência ecológica eram o recurso primeiro – e, às vezes, exclusivo – para a compreensão e combate à crise ecológica (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Conforme novos atores aderiram ao debate, a EA ganhou contornos diversificados e, na mesma medida em que essa diversidade tornou-se visível, passou a ser objeto de reflexão teórica de autores preocupados em evidenciar as intencionalidades políticas e pedagógicas em voga. Layrargues e Lima (2011) indicam que foi

nessa conjuntura que educadores ambientais progressistas passaram a diferenciar duas tendências: uma EA *conservadora* (dominante) e, em oposição a ela, uma EA *alternativa*.

A primeira era criticada de modo veemente por adotar uma perspectiva estritamente ecológica, por subsumir as questões sociais e políticas associadas à problemática ambiental e pela tendência em sobrevalorizar as respostas tecnológicas e os comportamentos individuais diante dos desafios ambientais, em detrimento da formação de um sujeito político. Seus críticos afirmavam se tratar de uma educação conteudista, pouco implicada com a transformação da sociedade capitalista – para eles um dos cerne da crise ecológica - e reprodutora da dicotomia sociedade/natureza (LAYRARGUES; LIMA, 2011; LIMA, 2011).

Justamente por recusarem essas premissas, os críticos da corrente conservadora passaram a evocar uma EA alternativa: crítica, atenta à complexidade da pauta ambiental e capaz de conciliar preservação do meio ambiente e justiça social como partes de um mesmo projeto socioecológico. Essa distinção, que foi fundamental para a ascensão de um movimento crítico e autorreflexivo, fecundou um importante exercício de desvelamento das identidades da EA e de explicitação de perspectivas, o que se refletiu nas variadas denominações anunciadas por acadêmicos e educadores quando da demarcação de suas próprias perspectivas político-pedagógicas ou quando da definição de tendências presentes no cotidiano da EA.

Assim, ao longo dos últimos 15 anos, encontramos com maior frequência referências à EA Conservacionista, à EA Conservadora ou Comportamentalista, à EA Naturalista, à Alfabetização Ecológica, à Ecopedagogia, à EA Popular, à EA Emancipatória, Crítica ou Transformadora, à EA Pragmática ou Tecnista e à Educação para o Desenvolvimento Sustentável³ (BERTOLUCCI; MACHADO; SANTANA, 2005; BRASÍLIA, 2004; CARVALHO, 2001b, 2004, 2008; LAYRARGUES; LIMA, 2011; LIMA, 2011; LOUREIRO, 2004b, 2009; LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013; SAUVÉ, 2005).

A despeito de as diferentes denominações serem emblemáticas da diversificação da EA, em teoria, muitas delas compõem uma mesma corrente ou tendência. A própria literatura do campo tem empregado algumas nomenclaturas como sinônimos de uma mesma perspectiva, dadas as afinidades teóricas e metodológicas. Ao que parece, são derivações mais ou menos atualizadas das correntes conservadora e alternativa, o que se torna eloquente quando constatamos que o uso dos adjetivos *popular* (CARVALHO, 2001b; LAYRARGUES,

³ Layrargues, em texto introdutório de uma publicação que se propõe a apresentar as identidades da EA no Brasil (BRASIL, 2004), destaca o papel protagonístico que o país tem assumido no cenário mundial da EA, inclusive pelo movimento de se debruçar sobre as múltiplas possibilidades de pensar e fazer EA.

2006), *transformadora, emancipatória e crítica* (LOUREIRO, 2004, 2009; LAYRARGUES, 2006; LIMA, 2011; CARVALHO, 2004, 2008; GUIMARÃES, 2004; TOZONI-REIS, 2008) para se referir à EA, em muitos casos, se dá como *alternativa* a uma EA *conservacionista, conservadora* ou *comportamentalista*.

Se até o final do século passado a vertente conservadora/conservacionista predominava sobre a alternativa, Layrargues e Lima (2011) apontam que hoje é possível identificar três macrotendências no universo da EA: conservacionista, pragmática e crítica. Para os autores, as duas primeiras são derivações da corrente que exercera hegemonia no século passado, porém, consideram que a segunda, em função do crescente apelo ao consumo sustentável e à gestão dos recursos naturais, ganhou espaço e passou a predominar. Já a vertente crítica pode ser considerada uma atualização da vertente alternativa, que nos últimos anos deixou de ocupar um espaço marginal para ganhar expressiva visibilidade, o que se deve, em grande medida, ao fato de ser a tendência dominante entre o núcleo orientador do campo⁴.

Concordamos com os autores acerca da prevalência de três macrotendências da EA na atualidade, e é sobre elas que nos debruçaremos a partir de agora. Entretanto, pelo fato de não realizarmos uma interpretação literalmente idêntica à dos autores, optamos por atribuir outras denominações: *naturalista, tecnicista e transformadora*.

Convém pontuar que essas categorias representam um esforço analítico em distinguir tendências dominantes, enquanto agrupamento de proposições teórico-metodológicas afins, o que não significa a pretensão de abarcar a totalidade de correntes ou proposições, pois temos ciência de que a realidade comporta um sem-número de possibilidades educativas, impossível de serem traduzidas de modo literal por qualquer enquadramento teórico. Também é válido salientar que, na prática de um educador ambiental, essas tendências podem perfeitamente ser sobrepostas e/ou combinadas. Finalmente, embora apresentem atributos próprios que as diferencie entre si, tampouco do ponto de vista teórico podemos visualizá-las sem considerar um terreno de justaposição e intercâmbio.

1.1.1 A Educação Ambiental Naturalista

A vertente naturalista da EA é aquela mais diretamente vinculada às raízes históricas de constituição do campo. Em suas múltiplas manifestações, atualiza de modo mais

⁴ Entendido como “[...] coletivo de atores envolvidos com a reflexão, o debate e a publicação de trabalhos sobre Educação Ambiental que pelo capital cultural que detêm acabam influenciando e, muitas vezes, definindo os rumos pedagógicos, epistemológicos e políticos do conjunto do campo” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 7).

expressivo a herança do movimento romântico, que, crítico à sociedade urbano-industrial, conferia à natureza um ideal estético e moral, apregoando um modo de vida de integração harmoniosa entre esta e os seres humanos (CARVALHO, 2001a, 2008). O movimento de culto ao silvestre inaugurado pelo romantismo (HANNIGAN, 2009) e atualizado pela militância ambientalista (CARVALHO, 2001a), representa o alicerce de uma EA tributária da visão naturalista de meio ambiente. De acordo com Carvalho (2008), na concepção naturalista o meio ambiente é entendido como um conjunto de relações de ordem biológica, estável em suas interações ecossistêmicas, naturalmente bom e essencialmente harmônico, sobre o qual a humanidade interfere negativamente com a sua presença.

Para a vertente naturalista, a problemática ambiental é fundamentalmente um problema de desacoplamento da humanidade com a natureza, cabendo à EA sensibilizar as pessoas para o valor intrínseco da natureza e capacitá-las a compreender – e, com isso, respeitar – os princípios ecológicos que a organizam (CARVALHO, 2008; LAYRARGUES; LIMA, 2011; LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013; SAUVÉ, 2005). Em razão dessa perspectiva, a EA de corte naturalista confere grande relevância ao ensino da ecologia científica, afirmando que o entendimento de como “funciona” a natureza se desdobrará na compreensão da degradação ecológica e na capacidade dos educandos de empreender soluções para o problema.

Outra importante marca educacional dessa vertente são as vivências na natureza, como preconizado pelas proposições de “educação para o meio natural” (*nature education*) e “educação ao ar livre” (*outdoor education*). De acordo com Sauvé (2005), as práticas de contato com a natureza, defendidas por naturalistas como o estadunidense Steve Van Matre⁵, visam proporcionar aos alunos experiências cognitivas e afetivas no meio natural, a fim de levá-los a compreender os fenômenos ecológicos e desenvolver um vínculo com a natureza.

A retórica da integração entre as sociedades humanas e o mundo natural comumente vem acompanhada de uma crítica implacável à ciência moderna, por ter instituído uma visão de mundo fragmentária, reducionista e mecânica. Acentua-se a dicotomia entre sujeito e objeto, sociedade e natureza, sob o argumento de que a dominação do primeiro polo pelo segundo teve como desdobramento a fundação de uma ética antropocêntrica, cerne da crise ambiental. Desse ponto de vista, o enfrentamento da crise ecológica deve ser realizado

⁵ Van Matre é um dos principais expoentes das proposições pedagógicas de corte naturalista dirigidas para as vivências na natureza. Logo no início da década de 1990 ficou conhecido por seu modelo de EA denominado de *Educação para a Terra*, no qual preconiza experiências na natureza direcionadas para a interpretação e sensibilização ambiental.

mediante a substituição do paradigma da modernidade por uma visão de mundo holística, capaz de suscitar o sentido de pertencimento e interdependência entre as sociedades humanas e o mundo natural, o que resultaria no resgate ao valor não utilitário da natureza (GRÜN, 2007).

Alinhada a essa perspectiva figura uma das proposições mais aceitas no atual cenário da EA: a Alfabetização Ecológica, em particular a versão difundida pelo físico e ambientalista Fritjof Capra e seu Centro de Eco-alfabetização. Conforme apresentado ao longo da obra *Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*, organizada por Michael Stone e Zenobia Barlow (2006), a Alfabetização Ecológica é uma modalidade da educação cujo objetivo central é a aprendizagem das relações ecológicas, do pensamento sistêmico e a sensibilização para o valor intrínseco da natureza.

Trata-se de uma abordagem da EA estruturada sobre os fundamentos filosóficos da Ecologia Profunda, movimento iniciado em 1973 pelo filósofo e alpinista Arne Naess, que se pauta na concepção de que a crise ecológica resulta de uma visão de mundo reducionista, fragmentária e antropocêntrica, erigida sob a égide da ciência moderna (BRENAN; LO, 2011; PELIZZOLI, 2003). Segundo Capra (2006a), essa crise é sistêmica, profunda e multidimensional, com interfaces perceptíveis apenas por uma visão interdisciplinar e, por isso, incapaz de ser apreendida pelo racionalismo cartesiano. Para ele, a crise atual é epistemológica e ética e reclama uma nova forma de pensar e valorar a vida em sua totalidade.

É nessa linha que o autor argumenta a relevância de educar (“alfabetizar”) as crianças para reconhecerem que todos os seres vivos, humanos e não humanos, pertencem à mesma comunidade ecológica, enredada e interdependente, cujas partes constituintes se influenciam mutuamente e incidem na organização do todo. A aprendizagem dessa visão sistêmica (ou holística), passa pelo ensino de três princípios organizadores dos ecossistemas naturais mediante o contato com a natureza, prática que irá contribuir para a sensibilização dos educandos à integridade desta:

A compreensão sistêmica da vida que hoje está assumindo a vanguarda da ciência baseia-se na compreensão de três fenômenos básicos: o padrão básico de organização da vida é o da rede ou teia; a matéria percorre ciclicamente a teia da vida; todos os ciclos ecológicos são sustentados pelo fluxo constante de energia proveniente do sol. Esses três fenômenos básicos – a teia da vida, os ciclos da natureza e o fluxo de energia – são exatamente os fenômenos que as crianças vivenciam, exploram e entendem por meio de experiências diretas com o mundo natural [...] com o passar do tempo, a experiência da ecologia na natureza nos proporciona um senso do lugar a que pertencemos (CAPRA, 2006b, p. 14).

Capra afirma, ainda, que no momento em que as crianças sentirem-se pertencentes à grande comunidade ecológica global, será, finalmente, inaugurada uma nova ética (ecocêntrica e não mais antropocêntrica), pautada em uma leitura sistêmica da vida e em novos valores.

Apesar de anunciar o caráter sistêmico da crise ambiental, reconhecendo não só a sua dimensão ecológica, mas também social e política, a Alfabetização Ecológica indica o viés de uma EA centrada nos aspectos ecológicos, o que se torna eloquente na sua própria denominação e em seu argumento central: é preciso educar as crianças para aprenderem a “linguagem da natureza”. Quando, no esforço de resumir os propósitos desta abordagem Capra (2006b, p. 15) afirma que “[...] a educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza”, além de demonstrar uma preocupação em articular intelecto e afetividade na EA, evidencia a predileção pela dimensão ecológica.

Essa ênfase também aparece ao longo da obra organizada por Stone e Barlow (2006), na qual predominam atividades de meditação na e sobre a natureza, a produção e o estudo de hortas, a preocupação com a consciência da cadeia produtiva de alimentos e outras práticas educativas centradas na aprendizagem dos princípios e padrões ecológicos. As contradições sociais implicadas na problemática ambiental, no entanto, são pouco tematizadas e suas soluções via de regra ficam subordinadas à compreensão e à réplica da ordem funcional que rege e sustenta os ecossistemas naturais; algo como a biomimética, que supõe solucionar problemas da estrutura social a partir da transposição de modelos biológicos/ecológicos.

Tal premissa se explicita no conceito de sustentabilidade defendido por Capra (2006a, 2006b). Para o autor, a sustentabilidade significa a capacidade das sociedades humanas aprenderem e se moldarem de acordo com os ecossistemas naturais, que são comunidades sustentáveis. Assim, a aplicação de princípios ecológicos às instituições sociais - como a ciclagem de materiais, a cooperação, a interdependência e a diversidade – possibilitariam a ascensão à sustentabilidade. A partir desse postulado o autor afirma o potencial da Alfabetização Ecológica em formar cidadãos responsáveis e capacitados para colocar em prática a sustentabilidade, porquanto poderão aplicar os conhecimentos ecológicos na reformulação das instituições sociais e na criação de novas tecnologias, “[...] de maneira a preencher a lacuna existente entre a prática humana e os sistemas da natureza ecologicamente sustentáveis” (CAPRA, 2006b, p. 15).

Por tudo aquilo que foi exposto sobre a Alfabetização Ecológica, reconhecemos importantes contribuições para a EA, principalmente no que concerne à sua proposta de

ressignificar a relação entre sociedade e natureza, mediante uma leitura de mundo que dimensione sistemicamente os princípios da ecologia, bem como à sua proposta em proporcionar experiências afetivas orientadas para uma ética que reconheça o valor não utilitário da natureza.

A importante preocupação em levar em conta a organização ecossistêmica nas práticas e instituições sociais tem, contudo, uma contraface problemática, tendo em vista que não significa, apenas, considerar os padrões e fluxos que sustentam a vida, mas indica depositar a solução para os problemas socioambientais nos marcos da ecologia, como se a replicação dos princípios ecológicos às instituições sociais fossem capazes de produzir, qual autômato, comunidades mais cooperativas, equilibradas, justas e sustentáveis. As abordagens da Alfabetização Ecológica parecem desconsiderar, com isso, que a humanidade possui formas próprias de se organizar, de se relacionar e produzir itens materiais e significados simbólicos. Parecem, igualmente, ignorar as relações de poder e os conflitos sociais inscritos na problemática ambiental, os quais não estão alheios à degradação ambiental, mas tampouco encontram nas “leis da natureza” os ingredientes necessários ao seu equacionamento.

Tal ideia é problematizada por Layrargues (2002) ao considerar que a Alfabetização Ecológica flerta com um determinismo biológico e atribui um caráter moral à natureza, concebendo-a como essencialmente boa por sua capacidade de sustentação ao longo dos séculos e sendo, por isso, igualmente capaz de orientar a transformação da estrutura societária. Para o autor, a Alfabetização Ecológica dogmatiza um pretensão virtuosismo moral da natureza quando atribui primazia à cooperação em relação à competição; e, ademais, naturaliza a resolução dos problemas societários, ignorando o importante papel das tensões e conflitos sociais. Layrargues pontua ainda que a Alfabetização Ecológica se apoia em uma transformação de ordem moral na relação entre as sociedades humanas e a natureza – o que julga ser positivo –, mas suprime a dimensão política do embate por justiça distributiva, associando-se a uma EA voltada mais para as mudanças ambientais – mediante uma mudança cultural – do que para uma transformação social de maior amplitude, motivo pelo qual se refere a ela como uma vertente conservadora da EA.

Os aspectos problematizados por Layrargues acerca da Alfabetização Ecológica apontam para um traço característico das abordagens de EA naturalista, de um modo geral: a afirmação de que a transformação da consciência e valores com relação à natureza, uma vez conjugada por um número expressivo de pessoas, poderá resultar na almejada construção de uma sociedade sustentável.

Concordamos que a tomada de consciência e a construção de valores morais individualmente são imprescindíveis para que haja compromisso ambiental e se concretizem transformações coerentes na sociedade. Entretanto, o caráter categórico da referida afirmativa nos impele a considerá-la problemática por dois motivos. Primeiramente porque, ao depositar na somatória de comportamentos individuais a solução para os problemas ambientais, desloca questões concernentes à esfera pública para a privada, ignorando a força que a estrutura socioeconômica exerce sobre os indivíduos e instituições e subtraindo o papel dos processos coletivos de deliberação e ação na esfera pública como determinantes para as transformações sociais. O segundo aspecto refere-se à simplificação da ética ambiental quando da predileção da dimensão ecológica em detrimento das dimensões política e cidadã, já que enfatiza a consciência e os valores na relação entre sociedade e natureza, mas indica ignorar que o meio ambiente é também mediador de relações sociais conflituosas, com alto teor ético-político. Consequentemente, acaba ofuscando as injustiças sociais e os direitos humanos, dentre outros aspectos entretecidos na relação entre ética, sociedade e meio ambiente.

Em linha complementar, Carvalho (2008), referindo-se às versões naturalistas da EA, fala sobre o perigo do dualismo de tais representações, pois muitas vezes o meio ambiente é subsumido à natureza, visto como uma entidade estritamente biológica, autônoma, independente das mediações culturais e, por vezes, em oposição ao mundo humano.

Um exemplo extremado dessa dicotomia é encontrado no naturalismo arcaísta, corrente que defende o retorno radical à natureza, ao modo de vida simples e recôndito, que, segundo seus adeptos, permitiu às culturas primitivas a integração harmoniosa do ser humano com o ambiente. De acordo com Grün (2007) e Light (2001), o arcaísmo chega a rejeitar os aspectos próprios da cultura – como o ambiente urbano –, vistos como negativos, corrompidos e impuros. No mesmo campo analítico, Brenan e Lo (2011) afirmam que arcaístas preconizam uma educação mediada pelo contato com a natureza em estado selvagem, por considerarem um caminho capaz de reativar memórias genéticas de uma sensibilidade ecológica perdida.

É claro que tais proposições representam manifestações radicais do naturalismo, mas são emblemáticas da tendência de algumas abordagens em superestimar as formações naturais sobre as culturais (LIGHT, 2001). Curioso é perceber que, embora críticos ao dualismo cartesiano, acabam por reproduzir a cisão entre natureza e cultura, agora operando uma inversão nos termos cartesianos.

Não obstante reconhecermos a heterogeneidade de manifestações naturalistas na EA, o fato é que entre elas há terreno comum que indica a ênfase na dimensão ecológica da crise

ambiental e direciona as práticas pedagógicas para os impactos da ação humana sobre os ambientes naturais, tomando-os como lócus prioritário de vivência e apreciação. Disso resulta uma menor relevância aos problemas ambientais urbanos, de tal modo que é possível constatar um sem-número de atividades de EA realizadas em escolas e comunidades urbanas que conferem muito mais ênfase à degradação dos biomas, à extinção de espécies selvagens do que às temáticas relativas à cidade. Em sua tese de doutorado, Manzochi (2008) sistematiza pesquisas sobre o panorama da EA no Brasil na década de 1990 que evidenciam a supremacia destas abordagens nos livros didáticos e em práticas pedagógicas. Embora desde aquela época muito tenha mudado no campo da EA, pesquisas mais recentes indicam que ainda há uma considerável parcela de práticas e projetos de EA que apontam na mesma direção, tanto em âmbito federal (BRASIL, 2007b) como no caso de práticas de EA em escolas públicas do estado de São Paulo (FERREIRA, 2011).

Ao longo da exposição, procuramos caracterizar a vertente naturalista da EA de um modo geral e tomando como referência a Alfabetização Ecológica, por ser uma das principais expressões do naturalismo na atualidade. Buscamos também enunciar seus aspectos positivos e aferir apontamentos críticos. Em última análise, podemos dizer que se trata de uma perspectiva de reconhecido valor no tocante à proposta de mudança de valores ecológicos e de visão de mundo, enquanto um caminho para a transformação social, mas que apresenta também alguns aspectos problemáticos e lacunares, principalmente no tocante ao esvaziamento do componente humano e político da pauta ambiental. Para autores como Carvalho (2008), Guimarães (2004), Layrargues e Lima (2011) e Loureiro (2009), tais aspectos tornam as perspectivas naturalistas da EA insuficientes para enfrentar os múltiplos fatores que determinam as desigualdades sociais e a degradação ecológica.

1.1.2 A Educação Ambiental Tecnista

Nas décadas de 1980 e 1990, a crescente denúncia de que a degradação dos recursos naturais e a geração de resíduos poluentes deviam-se à externalização dos custos ambientais pelo modelo de produção-consumo mobilizou um importante debate sobre a (in)sustentabilidade da economia capitalista (ALIER, 2011; LEFF, 2000; SACHS, 2007). Com isso, alguns ativistas ambientais, acadêmicos, empresários e representantes de agências governamentais, passaram a defender a reforma do sistema produtivo mediante a

incorporação das externalidades ecológicas, de forma que os custos da extração de matérias-primas e a degradação da natureza fossem contabilizados.

Na esteira dessa discussão, desenvolveu-se uma corrente de pensamento pautada na ideia de que a crise ecológica advém de uma administração inadequada dos recursos naturais e do desperdício de matéria e energia. Atualmente, essa é a diretriz da modernização ecológica (MOL; JÄNICKE, 2009; SPAARGAREN; MOL, 2009), corrente com forte comparecimento no debate ambiental. Para essa corrente, a atribuição de preços aos recursos ambientais, bem como a remediação e compensação de impactos mediante o desenvolvimento científico-tecnológico e correções legislativas, seria a solução para a degradação do meio ambiente.

Essa concepção ganhou grande repercussão nos últimos anos, sendo veiculada de modo hegemônico através do discurso do desenvolvimento sustentável e da “economia verde”. Às empresas e ao poder público outorgou-se a tarefa de uma reforma institucional capaz de absorver os custos ambientais, enquanto ao cidadão comum foi atribuída a responsabilidade individual pelo consumo consciente de recursos naturais e pelo descarte de resíduos sólidos, cabendo às agências responsáveis pela educação (formal ou não) capacitarem estes últimos a gerenciar o meio ambiente.

É nesse contexto que passam a ser formuladas proposições de EA centradas em soluções técnicas e pragmáticas para os impactos da ação humana sobre o meio ambiente. Questões como a economia de água e de energia, a coleta seletiva e o consumo sustentável, já tematizadas anteriormente pela EA, ganharam centralidade com relação aos conhecimentos ecológicos e as vivências na natureza, resultando na consolidação de uma nova tendência a disputar espaço no campo ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011; LIMA, 2006).

Denominamos essa perspectiva de EA tecnicista, porque considera que a raiz dos problemas ambientais se situa na má administração dos recursos naturais e, conseqüentemente, deposita na esfera da técnica e da ação instrumental a possibilidade de resolução. Embora outras vertentes abordem a questão do consumo/produção, esta confere a ela um sentido particularmente pragmático.

De acordo com Layrargues e Lima (2011), a EA tecnicista tenderá a: se afastar da dimensão puramente ecológico-conservacionista, aproximando-se da esfera da produção/consumo; enfatizar os problemas ambientais como um problema de gestão, aludindo ao uso sustentável de matéria e energia por meio de ações cotidianas (como a reciclagem e o consumo responsável de água, por exemplo); conferir importância superlativa às normatizações legais para regular o uso da natureza; e preconizar o desenvolvimento de

“tecnologias verdes” para reduzir e remediar impactos. Tal vertente seguirá, igualmente, as prerrogativas do consumo sustentável, abordando a cadeia produtiva, evidenciando suas implicações ambientais e preconizando hábitos sustentáveis. Sauv (2005) indica que os programas voltados para os 3Rs – reduzir, reutilizar e reciclar – so um exemplo tpico de uma EA voltada para a administrao de recursos.

A vertente tecnicista da EA tambm pode ser reconhecida na Educao para o Desenvolvimento Sustentvel, na Educao para o Consumo Sustentvel e em tantas outras prticas pedaggicas que tm predominado no meio empresarial e na grande mdia. No mbito escolar, essa vertente tambm tem tido bastante expressividade. Em pesquisa realizada por Mogensen et al (2009 apud Bonotto, 2011b), com 3.500 escolas distribudas por vrias partes do mundo, que se autointitulavam “ecocolas”, evidenciou-se que em muitas delas prevalece uma “racionalidade tcnica”, cuja sustentabilidade concebida como uma questo de gesto dos recursos naturais.

Certamente a adoo ascendente dessa perspectiva por educadores ambientais deve-se urgncia em assimilar a natureza na equao econmica e adotar hbitos de consumo capazes de minimizar a degradao do meio ambiente. Deve-se, tambm, muito provavelmente, hegemonia do discurso da economia verde e da modernizao ecolgica na atualidade.

Os aspectos tematizados pela EA tecnicista so de grande relevncia formativa, tendo em vista que articulam a degradao ambiental ao modelo de produo e consumo. Ao colocar em pauta o consumo sustentvel, por exemplo, desaliena os indivduos das engrenagens do sistema econmico e lana luz sobre o imperativo da responsabilidade ambiental das empresas e do poder pblico.

No entanto, h alguns aspectos problemticos no tratamento que dado a estas questes. A EA tecnicista, ao reduzir a questo ambiental a um problema meramente tcnico, simplifica a sua complexidade e acarreta no enfraquecimento das dimenses poltica, social e tica. Concordamos com Layrargues e Lima (2011, p. 9), quando afirmam que esta tendncia

Deixa margem das consideraes a questo da distribuio desigual dos custos e benefcios da apropriao dos bens ambientais pelos processos desenvolvimentistas, e resulta na promoo de reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos de base, inclusive aqueles responsveis pela prpria crise ambiental.

Nesta perspectiva, h uma importante preocupao com os custos ambientais da cadeia produtiva, mas, via de regra, ignora-se custos sociais como a excluso de grupos minoritrios,

a exploração de mão de obra e a carga desproporcional de impactos ambientais que recaem sobre populações pobres. Ou seja, não se imprime um olhar crítico sobre o modelo desenvolvimentista. Ao contrário, como argumentam Loureiro e Layrargues (2013), Lima (2011), Guimarães (2004) e Carvalho (2004), geralmente a EA de corte tecnicista direciona as suas práticas para a formação pragmática de comportamentos “ecologicamente corretos”, ensinando ao educando o que fazer e como fazer, mas sem contextualizar devidamente as suas razões e subtraindo o conjunto de valores subjacentes a um dado comportamento. Sobre isso, Carvalho (2008) alerta que nas práticas comportamentalistas de EA é possível o sujeito adotar comportamentos pontuais ambientalmente corretos (como separar o lixo reciclável) de forma mecânica e acrítica sem, no entanto, vincular-se a um pacto ecológico em escala global com vistas à cidadania.

De modo semelhante, Layrargues (2011) problematiza os trabalhos escolares associados à questão do lixo, particularmente os que abordam a reciclagem de resíduos e a lógica dos 3Rs. O autor é crítico às práticas pedagógicas que superestimam a reciclagem como solução para a problemática do lixo em detrimento de uma discussão acerca da sociedade do consumo – o que poderia fecundar um debate em torno do sistema econômico – e das contradições sociais que fazem parte do tema. Em sua opinião, os trabalhos escolares de reciclagem do lixo como uma finalidade em si, irrefletida e meramente técnica, não contestam mecanismos econômicos geradores da degradação ambiental como o estímulo ao consumismo e a obsolescência planejada; tampouco tematizam as suas contradições sociais, como a exploração dos catadores de materiais recicláveis pela indústria de reciclagem e a luta da categoria por inserção social e melhores condições trabalhistas por meio das cooperativas. Sobre isso, Layrargues (2011, p. 221) afirma que

o verdadeiro consumidor verde, ou melhor, o verdadeiro *cidadão* consciente e responsável não é aquele que escolhe consumir preferencialmente produtos recicláveis, ou que se engaja voluntariamente nos programas de reciclagem, mas aquele que cobra do Poder Público, por meio de processos coletivos de pressão, que o mercado ponha um fim na obsolescência planejada e na descartabilidade, e, sobretudo, que exige do Estado a implementação de políticas públicas que destruam os mecanismos perversos de concentração de renda, propiciando, assim, a possibilidade de o grupo social dos catadores e sucateiros repartir igualitariamente os ganhos oriundos da economia proporcionada pela reciclagem do lixo[...] Se a educação ambiental pode ao mesmo tempo reverter tanto a degradação ambiental como a opressão social e a exploração econômica, por que não fazê-lo?

A crítica se dirige, sobretudo, a uma EA que transfere ao âmbito do comportamento individual aspectos que deveriam ser ampliados à esfera pública, ou seja, que carecem de politização. De certo, a vertente tecnicista da EA, ao atribuir à técnica a causa e solução da crise ambiental, não só deixa de contestar o modelo hegemônico de desenvolvimento como “[...] tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo os humanos à condição de causadores e vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 67). Dito de outra forma, em um cenário em que “todos possuem a mesma carga de responsabilidade pela produção e manutenção da problemática ambiental”, convém o discurso de que “cada um faz a sua parte e o planeta agradece”, que apela ao bom-senso dos indivíduos e, de certa forma, é complacente com a reprodução do quadro de desigualdade social e degradação ecológica.

Se a EA naturalista se coloca em defesa de uma mudança radical de valores ecológicos, a EA tecnicista preconiza hábitos de consumo conscientes e a internalização da natureza nos processos produtivos. Não obstante serem aspectos importantes, algumas questões ainda parecem prevalecer: onde se inserem as populações marginalizadas que recebem uma carga desproporcional dos impactos ambientais? E quanto ao acesso desigual aos bens ambientais? A vertente que apresentamos a seguir se inscreve justamente nesse terreno de negociação, procurando problematizar a inserção do componente humano na sustentabilidade.

1.1.3 A Educação Ambiental Transformadora

Diante da retórica que simplifica a questão ambiental a um problema de natureza técnica ou de consciência individual, um conjunto de educadores tem se preocupado em evidenciar o caráter ético e político dessa problemática. Sem ignorar a relevância de aprimorar a gestão dos recursos ambientais e o debate a respeito de uma nova relação do ser humano com a natureza, tais atores têm lançado luz sobre aspectos sub-representados pelo discurso dominante, quais sejam, os conflitos pela apropriação da natureza circunscritos à esfera pública e as desigualdades sociais constitutivas da relação sociedade-meio ambiente.

A EA transformadora reúne um conjunto de perspectivas teórico-metodológicas afins⁶ que concebem o meio ambiente não apenas como lócus de processos ecológicos que precisam ser conservados, mas também como mediador de valores éticos e de significados culturais, de relações sociais e de tensionamentos políticos. O meio ambiente, portanto, é concebido em sua interface com o mundo humano. E, na vertente transformadora, em particular, articula-se aos problemas sociais a partir do momento em que adquire o *status* de bem comum que é disputado por interesses públicos e privados e apropriado de modo desigual pelos diferentes grupos sociais.

Dessa forma, a EA transformadora problematiza o quadro de injustiça ambiental caracterizado pela restrição ou exclusão dos meios de produção material e cultural proporcionados pelo meio ambiente (como no caso das populações indígenas deslocadas de suas terras), assim como pela carga desigual dos impactos ambientais que recai sobre grupos sociais discriminados, sejam eles étnico, racial ou de classe (como ocorre com as populações das periferias urbanas sujeitas à poluição industrial) (ASCELRAD, 2004; GOULD, 2004).

Tributária do ideário ecologista emancipatório, a vertente transformadora defende que a EA está inserida em um projeto de transformação social, cujo horizonte político-pedagógico é contribuir concomitantemente com a sustentabilidade dos sistemas ecológicos e com a construção de uma sociedade justa e democrática (CARVALHO, 2001b, 2004, 2008; LIMA, 2011; LAYRARGUES, 2006; LOUREIRO, 2004a, 2004b, 2009). Isso implica um trabalho educacional que deve pautar os valores e saberes que orientam a relação dos humanos com a natureza, mas também problematizar o papel do atual modelo de produção desenvolvimentista na degradação ecológica e o quadro de injustiça ambiental que acomete as populações minoritárias e pobres. Nas palavras de Loureiro e Layrargues (2013, p.67):

[...] não basta lutar por uma nova cultura na relação entre o ser humano e a natureza; é preciso lutar ao mesmo tempo por uma nova sociedade. Não se

⁶ Essa vertente reúne adjetivações da EA como “popular”, “transformadora”, “crítica” e “emancipatória”, outrora consideradas partes de uma corrente alternativa da EA por sua condição de opositora a uma corrente hegemônica, tida como conservadora, caracterizada por uma concepção naturalista de meio ambiente e pelo predomínio de uma abordagem pedagógica comportamentalista/tecnicista (LAYRARGUES, LIMA, 2011). Mais recentemente, em função da presença de teóricos e educadores progressistas nos órgãos públicos e em universidades – como Isabel Carvalho, Carlos Frederico Loureiro, Gustavo Lima, Philippe Layrargues, Mauro Guimarães, Marília Tezoni-Reis e Marcos Antonio Reigota –, esta tendência passou a ganhar expressividade no cenário nacional, sendo divulgada em livros e publicações governamentais e se consolidando como a perspectiva estruturante do Programa Nacional de EA (ProNEA) (2005). Optamos por adotar o adjetivo “transformadora” para caracterizá-la porque traduz as concepções de uma EA comprometida com a transformação concomitante das injustiças sociais e da degradação ambiental, e também porque os adjetivos “crítica” e “emancipatória”, apesar de usuais e pertinentes, não são concebidos de modo literalmente igual por todos os autores dessa vertente.

trata de promover apenas reformas setoriais, mas uma renovação multidimensional capaz de transformar o conhecimento, as instituições, as relações sociais e políticas, e os valores culturais e éticos.

Nessa linha de pensamento, a EA assume a orientação de uma *prática social de formação da cidadania* que politiza a questão ambiental ao situá-la na esfera pública. Busca a articulação entre as dimensões ética e política do trabalho pedagógico, incidindo sobre a construção de valores, conhecimentos e habilidades, a fim de formar sujeitos capazes de “[...] identificar e participar dos destinos e decisões que afetam o seu campo de existência individual e coletivo” (CARVALHO, 2008, p. 187). Ou seja, para a vertente transformadora, não se trata de “conscientizar” exclusivamente para a transformação de comportamentos individuais na esfera privada, numa ética que ignora a dinâmica social, como se as transformações sociais ocorressem como um desdobramento das consciências individuais. Ao contrário, trata-se de considerar que a relação dialógica e recursiva entre os planos individual e coletivo, subjetivo e objetivo, inscritos na questão ambiental, requer uma transformação concomitante destes planos frequentemente dissociados pela ação educativa. Segundo essa orientação:

[...] a educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada, nem tampouco se dirige apenas a coletivos abstratos. Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que a mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: quando cada um fizer a sua parte. Mas recusa também a contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para depois dar lugar às transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macro social. Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação (CARVALHO, 2004, p. 19).

Destarte, na EA transformadora não se separa a formação ética da formação política, a transformação pessoal da transformação social concreta, objetiva, pois são concebidas de modo imbricado. É o que se manifesta na defesa de metodologias participativas pautadas no conceito de práxis, em que reflexão e participação social fazem parte de um mesmo processo educativo.

De acordo com Loureiro (2009), Loureiro e Layrargues (2013) e Guimarães (2004) a *práxis educativa*, consoante as proposições pedagógicas de Paulo Freire, é por excelência a diretriz metodológica de uma EA crítica. Nela o educando é levado a um movimento de

reflexão e ação sobre problemas socioambientais concretos, por intermédio do qual transforma o mundo à sua volta e, assim, transforma a si próprio. A reflexão fornece subsídios para a compreensão crítica do mundo e para a ação consciente sobre ele, ao passo que a ação vincula os sujeitos às demandas do mundo concreto, situam-no enquanto sujeitos políticos e conferem sentido ao ato reflexivo. Os autores preconizam estratégias metodológicas que impliquem os educandos à intervenção sobre problemas reais como prática de formação da cidadania.

A esse respeito, Layrargues (1999) problematiza o destaque dado às metodologias de resolução de problemas ambientais locais no campo da EA e faz críticas às abordagens nas quais os educandos são levados a intervir sobre um problema de modo mecânico e meramente instrumental, sem que tenham realizado uma atividade reflexiva de compreensão da realidade sobre a qual atuam. O autor dá o exemplo das ações pontuais de separação do lixo nas escolas e do plantio de mudas, que muitas vezes são realizadas pontualmente em datas comemorativas e sem que os educandos atribuam significado aos valores e às complexas relações de causa e efeito que determinam os problemas socioambientais.

Ao saírem em defesa das metodologias participativas na EA, Loureiro (2009), Loureiro e Layrargues (2013) e Guimarães (2004) conferem especial destaque às práticas coletivas e comunitárias, por creditarem a elas a capacidade de promover a consciência da importância da ação conjunta no âmbito público para a transformação das contradições sociais, além de ensinarem o sentido de pertencimento à comunidade, à sociedade e ao meio ambiente. Loureiro e Layrargues (2013) argumentam que a referida estratégia pedagógica torna-se ainda mais relevante no contexto das populações que se encontram em situação de vulnerabilidade, dado o seu potencial de promover a articulação popular, de catalisar movimentos reivindicatórios e, conseqüentemente, fomentar a emancipação social.

A EA transformadora, portanto, tem nos conflitos socioambientais do cotidiano uma das principais matérias-primas do processo de ensino-aprendizagem. Mas, conforme alertam Layrargues (1999) e Tezoni-Reis (2008), não se trata de pré-definir a estrutura dos problemas ambientais e transmiti-la aos sujeitos como uma verdade a ser incorporada, mas de possibilitar a sua problematização, a produção e negociação de significados, numa construção coletiva e democrática. Os conflitos socioambientais na EA transformadora, representam, destarte, o tema-gerador (FREIRE, 2005) de uma prática educacional tida como contextualizada, significativa e vinculada às dimensões ética e política da questão ambiental.

Podemos encontrar em Carvalho (2004, p. 21) uma síntese dos referidos pressupostos quando elenca os seguintes objetivos de uma EA crítica:

Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos;

Implicar os sujeitos da educação com a solução ou melhoria destes problemas e conflitos através de processos de ensino-aprendizagem, formais ou não formais, que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental;

Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular escola com os ambientes locais e regionais onde estão inseridas.

Em última análise, o que podemos depreender disso tudo é que a tendência transformadora da EA problematiza não apenas os valores e práticas acionados na relação entre os humanos e o meio ambiente, mas também aqueles que concernem às relações dos seres humanos entre si, relações estas mediadas pelo ambiente e que nele se manifestam. É como sublinha Carvalho (2001b, p. 9) ao referir-se a uma EA popular:

Ao enfatizar a dimensão ambiental das relações sociais, a EA popular propõe a transformação das relações com o meio ambiente dentro de um projeto de construção de um novo ethos social, baseado em valores libertários, democráticos e solidários.

Diferente da EA naturalista, que atribui à mudança de valores culturais a solução primeira para os problemas ecológicos, a vertente transformadora defende uma transformação cultural e social ao mesmo tempo, o que depende da superação da visão reducionista e dos valores da modernidade, mas também da concretização de processos participativos e democráticos capazes de incidir sobre a estrutura social desigual e excludente (LAYRARGUES, 2006; LOUREIRO, 2009).

A EA transformadora, a partir do momento em que parte de uma leitura de mundo complexa – no sentido próprio de Edgar Morin (2007) –, se esforça em contemplar a questão ambiental em sua multidimensionalidade, dialetizando as relações entre ética e política, sociedade e meio ambiente, subjetividade e objetividade, esfera pública e privada. Com isso afasta-se das tendências reducionistas – sejam biólogos, sociólogos ou psicólogos – e possibilita a realização de um trabalho pedagógico mais próximo à complexidade do mundo.

Não obstante, em alguns casos pode subsumir os conflitos existentes entre os humanos e a natureza, por julgar que os problemas ambientais são fundamentalmente problemas sociais que se manifestam na natureza. Não se trata de um consenso, porém, Loureiro e Layrargues (2013), por exemplo, ao contrário de Carvalho (2008), em alguns momentos parecem dar

pouca importância para a atribuição de valor utilitário (ou não) à natureza como fator determinante para a reprodução ou superação da crise ambiental.

Chegamos aqui tendo passado por três das principais tendências da EA na atualidade, percurso pelo qual buscamos pontuar os aspectos que julgamos positivos, negativos ou lacunares em cada uma delas. Sabemos que a breve revisão realizada seria incapaz de abarcar a totalidade de aspectos teóricos e metodológicos que definem as referidas tendências, principalmente quando consideramos o sem-número de possibilidades práticas que poderíamos encontrar na realidade empírica. Todavia, optamos por fazer uma breve caracterização, a fim de situar o presente trabalho em meio à complexidade de variedades que transitam no campo da EA.

A despeito de termos dirigido críticas mais ou menos ostensivas às tendências supracitadas, acreditamos que, para uma prática pedagógica, integrar os aspectos positivos de cada uma certamente é a melhor forma de abarcar a problemática ambiental em sua multidimensionalidade. A pretensão de encontrar um lugar para depositar verdades seria incorrer nos equívocos da modernidade, que acredita em um caminho único, em uma teoria geral e verdadeira. Concordamos com o sociólogo português Boa Ventura de Souza Santos (2009) que se não é possível unificar completamente as perspectivas, sob o risco de entrarmos em contradição, é possível, sim, fazer uma *teoria da tradução*, que possibilite o diálogo entre elas, operando um movimento contrário ao que ele denomina de *monopólios de interpretação*. Logo, consideramos que em diferentes contextos, em meio a diferentes atores, tornar-se-á mais apropriada uma determinada abordagem, o que não significa – que fique claro – a aceitação ou coexistência dos aspectos problemáticos que pontuamos ao longo da exposição.

Nesse sentido, quando nos deparamos com um universo empírico que compõe um quadro de vulnerabilidade socioambiental, como no caso da presente pesquisa, somos interpelados pelas seguintes questões: como priorizar a valoração da natureza quando a gravidade dos problemas habitacionais e de saneamento de uma comunidade urbana se constitui em demanda primária para o bem-estar e a qualidade de vida de seus moradores? O que seria mais adequado: priorizar o imperativo inegável de germinar uma nova ética na relação com a natureza ou o também imperativo de tematizar as desigualdades socioambientais, a exclusão e a discriminação, ensejando uma cidadania participativa com vistas a relações humanas mais justas e solidárias?

Porquanto a comunidade na qual atuamos reclama a segunda alternativa dessas perguntas e por tudo o que tratamos até aqui, no presente trabalho nos filiamos à tendência transformadora da EA. Por concordamos com Loureiro (2009), Lima (2011), Layrargues

(2006) e Carvalho (2004), que a EA é, no limite, uma prática de formação da cidadania, adotaremos essa premissa como diretriz a partir de agora.

1.2 Por uma Educação Ambiental para a cidadania

A exposição de grupos populacionais pobres a áreas de risco ou à degradação ambiental configura um quadro de vulnerabilidade socioambiental (ALVES, 2006) que acomete de modo intensivo os moradores das periferias dos grandes centros urbanos. O baixo poder dessas comunidades sobre os recursos políticos, materiais e simbólicos, acaba por torná-las mais suscetíveis a receber uma sobrecarga dos impactos ambientais de operações econômicas e de políticas públicas, além de “autorizar” a ausência ou omissão de serviços públicos de saneamento, saúde e habitação (ASCELRAD, 2004).

A desigualdade socioambiental evidenciada nas periferias urbanas nos impele a identificar o caráter *ético-político* dos problemas socioambientais. Buscando o conceito de política em Hannah Arendt⁷ (2010), mas ampliando a sua acepção ao contexto de emergência da questão ambiental (CARVALHO, 2001a), referimo-nos à problemática socioambiental como uma questão política por reconhecer que o meio ambiente é um bem comum que vem sendo negociado e disputado na esfera pública por diferentes atores, cujas decisões e ações afetam de forma positiva ou negativa a vida dos membros da comunidade humana e o meio ambiente. De modo complementar, falamos de uma questão ética (ou moral), porque, tanto no âmbito das deliberações que ocorrem propriamente na esfera pública quanto na esfera privada, comparecem sistemas de valores e interesses individuais e coletivos, que regulam as relações interpessoais (VÁZQUEZ, 2012) e que, colocados em ação, incidem sobre a questão ambiental resultando em consequências para a vida de pessoas, para a coletividade e para o meio ambiente.

Portanto, quando empregamos o termo *ético-político*, tencionamos explicitar o terreno de justaposição entre essas duas dimensões, rejeitando os reducionismos que atribuem ora exclusivamente à política, ora à ética, a causa e “solução” para os problemas socioambientais. Na mesma direção, concordamos com Carvalho (2001a) ao afirmar que no contexto contemporâneo, particularmente quando pensamos a questão ambiental e o ecologismo, a

⁷ Para a autora a política diz respeito à convivência e deliberação de pessoas na esfera pública – entendida como mundo comum - para tratar dos assuntos que concernem ao bem comum.

esfera pública se amplia, havendo um espaço de sobreposição entre as esferas pública e privada, no qual questões relativas à primeira incidem sobre a segunda e, ao mesmo tempo, ocorre uma politização da vida privada, em que modos de vida e hábitos pessoais configuram um *ethos* orientado à intervenção sobre a vida pública.

É fruto do reconhecimento da dialética entre ética e política que evocamos a *cidadania como horizonte de uma EA em perspectiva transformadora* e passamos a falar em uma EA para a cidadania a fim de denotar a orientação própria do presente trabalho.

O conceito de cidadania é objeto de amplo debate e porta uma variedade de significados. Por não ser parte de nosso escopo entrar nos pormenores dos significados atribuídos pelas tradições republicana, liberal e comunitarista (CORTINA, 2005), de modo geral, é possível dissociar o conceito em duas macrodimensões complementares, conforme aparecem na literatura (CORTINA, 2005; MARÍN, 2010; TRILLA, 2010). A primeira delas, mais usual e associada ao conceito de Thomas Marshall (CORTINA, 2005), diz respeito ao reconhecimento legal de um indivíduo pelo estatuto jurídico de um Estado, o qual lhe outorga direitos e deveres. A cidadania, nesse caso, está restrita ao reconhecimento legal e vincula-se à nacionalidade.

Na segunda dimensão, a cidadania é concebida como uma prática social que um indivíduo realiza em determinada comunidade visando à garantia efetiva de direitos e comprometido com a sua melhoria. Marín (2010), afirma que, apesar de depender muitas vezes da primeira dimensão, a prática cidadã nem sempre está vinculada e restrita a um estatuto jurídico, uma vez que depende do sentimento de pertencimento e/ou responsabilidade do indivíduo com uma comunidade, sentimento este que o impele a atuar nos assuntos públicos exercendo valores cívicos.

A despeito da importância do exercício ativo da cidadania para a sua efetiva realização, é notável a supremacia da primeira dimensão sobre a segunda no cotidiano das práticas sociais. A cidadania, como condição legal, remete a um conjunto de direitos civis (liberdades individuais), políticos (participação política) e sociais (moradia, educação, trabalho, etc.) e ao dever de eleger representantes políticos e pagar impostos, mas, na prática, além de não se realizar sequer o mínimo previsto na legislação, há, sobretudo, uma fraca disposição ao compromisso e participação efetivos nos assuntos e demandas de dada comunidade. A constatação dessa lacuna tem justificado a busca pela ampliação do significado estritamente legal à cidadania mediante a associação de adjetivos como “participativa” e “ativa” (MARÍN, 2010; TRILLA, 2010).

Outra importante ampliação da noção legalista de cidadania restrita à nacionalidade vem ocorrendo há alguns anos fruto da globalização, da constituição dos Estados poliétnicos e dos governos supranacionais (como é o caso da União Europeia), e também com a emergência da crise ecológica. Conceitos como cidadania cosmopolita, planetária (CORTINA, 2005) ou mesmo ecológica (LOUREIRO, 2009), por exemplo, expressam um conjunto complexo de direitos e responsabilidades sociais que não estão limitados ao ordenamento jurídico-político de um Estado, mas são pensados, produzidos e reproduzidos desde a escala de uma comunidade até a extensão do globo terrestre. Assumir essa premissa não significa ignorar as normas jurídicas que regulamentam as relações sociais no interior de diferentes Estados e culturas, tampouco subestimar a importância do reconhecimento jurídico do indivíduo, mas reconhecer que a prática cidadã, hoje, pode ter um bairro como célula de engajamento e atuação cidadã e, ao mesmo tempo, transcender as limitações geopolíticas. Já há um tempo tem sido comum escutar, principalmente nos círculos da EA, referência a uma cidadania ecológica, que deve atuar sobre problemas locais – que estejam ao alcance das pessoas – mas remeter-se à problemática global de maior amplitude; é o que se traduz no *slogan*: “pensar globalmente e agir localmente”.

No interior desse debate, elegemos a perspectiva da filósofa espanhola Adela Cortina (2005), para quem o vínculo de um indivíduo com uma comunidade política e a busca pelo bem comum representam o cerne da noção de cidadania. Nessa perspectiva, o cidadão – pensado como *tipo ideal* – é aquele que, além de saber-se portador de um conjunto de direitos previstos no estatuto jurídico de um Estado, reconhece fazer parte de um mundo que ele compartilha com os demais e que é responsável por ele; solidariza-se com as demandas coletivas e empreende ações que visem à melhoria das condições de vida deste mundo comum, que pode estar circunscrito a um bairro, uma cidade, uma nação ou mesmo ao planeta Terra, mas que, em última análise, significa uma comunidade política que partilha direitos e demanda responsabilidades.

Concordamos igualmente com Trilla (2010), quando afirma que o cidadão, mais que um estatuto jurídico passível de burocratização, deve ser, sobretudo, aquele que reconhece na manutenção e garantia dos direitos pessoais e alheios a sua responsabilidade, que se preocupa e se solidariza com os demais. Logo, consideramos que o cidadão pleno é aquele que adere voluntariamente, por opção e não por coerção, a práticas que visem melhores condições de vida para as pessoas e também, na perspectiva ambientalista, para outros seres vivos.

Disto podemos depreender um dos pontos-chave que justificam o presente trabalho: uma cidadania ativa, seja tendo como objeto a questão ambiental ou qualquer outra

problemática, reclama uma *moral* que lhe dê impulso e direção, algo como o conceito de virtude cívica enaltecido na Grécia antiga como atributo necessário para manter e potencializar a comunidade política (*pólis*) (CORTINA, 2005). Em outras palavras, a cidadania, pensada como uma prática solidária e responsável com as demandas coletivas, é subsidiada por um conjunto de valores e reflexões morais que predis põem o indivíduo a intervenções altruístas no mundo comum.

Afirmar o núcleo ético ou moral da cidadania não significa subdimensionar aspectos como a incidência da estrutura política sobre os indivíduos ou mesmo o papel determinante das relações de poder. Acreditamos, pois, que a cidadania representa um feixe em que ética e política estão imbricadas: a ética incide sobre a política, qualifica-a e personifica-a; orienta a percepção dos direitos e deveres individuais e coletivos, portanto, constitui a matéria-prima para o fazer político e a atuação cidadã. Endossamos a posição do filósofo Ernst Tugendhat (2012) para quem o mundo político é permeado por categorias e discussões de caráter moral. Por outro lado, a partir do momento em que a política é o espaço-tempo de deliberação e ação em torno das questões comuns (ARENDT, 2010), uma vez que a preocupação com o bem comum – e não o interesse exclusivamente pessoal – entra em jogo, adquire um sentido ético. Longe de esgotar as múltiplas relações entre ética e política, podemos supor, ainda, que um sujeito preocupado com o outro, num mundo de injustiças, opressão e exclusão, deve vislumbrar a instância política como lócus de reivindicação ética. Falamos de algo próximo à premissa arendtiana de que a responsabilidade pela manutenção de um mundo comum, de um lado herdado e, do outro, a ser entregue como herança, implica o seu aparecimento em público (ARENDT, 2010).

À luz de tais considerações, quando falamos de uma Educação Ambiental para a cidadania, nos referimos a uma prática pedagógica cuja dimensão moral adquire centralidade no processo formativo⁸, tendo em vista que a moral aqui não está restrita ao âmbito privado, mas se amplia para a esfera pública – e para os problemas socioambientais nela inseridos.

Consoante os pressupostos teórico-metodológicos da vertente transformadora, uma EA para a cidadania, mais que um trabalho educacional dirigido exclusivamente para a formação de sujeitos que respeitem a natureza, visa à transformação das relações socioambientais opressoras e desiguais, e à construção de uma sociedade mais solidária, democrática, justa e sustentável. Isso reclama empreender um trabalho pedagógico que possibilite a formação de

⁸ Isso não significa ignorar a dimensão técnica da formação socioambiental - também importante - mas reconhecer que o seu caráter intrinsecamente instrumental torna-a subordinada à formação ética e política, objetivo primeiro e último de uma EA para a cidadania.

sujeitos: dotados de sensibilidade e capacidade de identificar criticamente os problemas constitutivos da relação entre os indivíduos, a sociedade e o meio ambiente; que sintam-se implicados a tais problemas; e que sejam capazes de (e se predisponham a) mobilizar seus recursos intelectuais e afetivos para a resolução dos mesmos, por meio de ações cotidianas na esfera privada, mas também mediante a participação no âmbito público com seus pares, influenciando eticamente no mundo comum. Em suma, estamos falando da formação de um sujeito dotado de um conjunto de conhecimentos e habilidades que lhe capacita para agir no mundo de forma ética e com compromisso socioambiental, mas que, no limite, construiu como parte da sua identidade pessoal valores morais como generosidade, justiça e responsabilidade para com o mundo que ele compartilha com os demais.

Porquanto consideramos a construção de valores morais parte fundamental da formação cidadã, uma EA para a cidadania precisa tê-la como parte de seu arcabouço teórico-metodológico, motivo pelo qual a tomamos como objeto no presente trabalho. Cientes do desafio de levar a termo tal propósito, no próximo capítulo exploramos o campo da Educação Moral (EM), acreditando que seus subsídios oferecem contribuições fecundas para uma EA para a cidadania.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO MORAL

A intenção desse capítulo é apresentar os fundamentos teóricos e epistemológicos da nossa perspectiva sobre o campo da Educação Moral (EM), a fim de ofertar subsídios para uma EA para a cidadania. Isso porque assumimos como diretriz a premissa de que a construção de cidadãos capazes de identificar, compreender e implicar-se com a resolução das demandas socioambientais reclama uma formação em valores morais que lhes dê significado e direção.

Por tal razão, iniciamos o nosso percurso delimitando o campo da EM e nos apoiando na ideia de que o seu horizonte deve ser a construção da identidade moral. Em seguida, abordamos o processo pelo qual a identidade moral se constrói, destacando os principais atributos que a constituem na relação do sujeito com o mundo. Dessa forma, fundamentamos a estrutura e o escopo da EM para, na última seção, apresentarmos os conteúdos e critérios de uma prática pedagógica pautada em valores morais.

2. 1 A Educação Moral como construção da identidade moral

A partir do momento em que passamos a pertencer ao mundo, herdamos séculos de uma experiência humana que progressivamente foi desenvolvendo códigos linguísticos, organizações políticas, normas de conduta, valores, teorias e um sem número de estruturas para facilitar e regular a relação entre as pessoas e destas com o mundo físico. Ao nascer, somos submetidos a um processo de socialização, por meio do qual aprendemos a conhecer e a lidar com as exigências do meio ambiente que nos circunda e com as produções materiais e simbólicas desenvolvidas pelos seres humanos.

Entretanto, as exigências de adaptação a um contexto sociocultural e os condicionamentos biológicos a que estamos sujeitos não encerram por completo as nossas possibilidades existenciais e tampouco determinam de forma absoluta o nosso modo de vida. A nossa adaptação ao mundo é indeterminada, é um processo aberto em que fazemos uso de relativa liberdade e da consciência para traçar e levar a termo o nosso próprio projeto de vida, sendo capazes de agir no mundo de forma inédita e de transformá-lo.

Isso significa que a condição de seres no mundo implica a tarefa existencial de escolher de que maneira queremos viver e, conseqüentemente, eleger o modo pelo qual nele iremos intervir. Uma decisão que é pessoal e social ao mesmo tempo: pessoal, porque sempre é um empreendimento intransferível e inalienável, que carrega consigo a capacidade de iniciar algo novo, atributo próprio da condição humana (ARENDT, 2010); e social, porque sempre se orienta por referências socioculturais que oferecem o substrato para a nossa ação no mundo, e porque precisamos, obrigatoriamente, aprender a viver em um mundo que é compartilhado com os demais (PUIG, 1998a, 2007).

Estar no mundo, portanto, é estar implicado ao outro: um outro que por um lado é imprescindível para a constituição da nossa humanidade, mas que também suscita uma obrigação moral de nossa parte; um outro que também possui necessidades vitais, anseios e projetos de felicidade; um outro com quem nos relacionamos e estabelecemos vínculos e que pode ser até mesmo a natureza, que demanda um profundo exercício de alteridade.

Disto podemos deduzir que construir o modo como se quer viver é uma tarefa que compreende a busca pela realização pessoal, mas que encontra na relação com o outro uma estrutura moral que se expressa na necessidade de reconhecê-lo, de se colocar no lugar dele e incluí-lo no nosso campo de ação individual e coletiva. É nessa necessidade de responder à pergunta “como viver?” e de aplicá-la à vida pessoal e coletiva que reconhecemos o núcleo da moralidade (MARTÍN; PUIG, 2010; PUIG, 2007; TUGENDHAT, 2012).

Nessa perspectiva, a moralidade remete a um conjunto de normas, valores e comportamentos que visam regular as relações humanas quando resultam em conseqüências (positivas ou negativas) para a vida de outrem ou para si próprio (VÁZQUEZ, 2012). A partir de um conteúdo axiológico e de prescrições normativas, a moral oferecerá referências daquilo que é “o melhor” a ser feito em determinada situação, remetendo à noção de certo e errado em termos da intervenção dos seres humanos em um mundo que é comum. Em linhas gerais, podemos dizer, com Puig (1998a, 2007), que a moralidade está atrelada ao imperativo de adotar um modo de vida cuja realização pessoal deve ser balizada pelo reconhecimento e defesa da dignidade e do bem-estar de outras formas de vida (humana ou não humana), conforme os direitos que lhes são inalienáveis.

Sabemos, porém, que viver e conviver no seio de uma coletividade não é tarefa fácil, pois as divergências entre necessidades, interesses e projetos de vida provocam conflitos, os quais reclamam a adoção de critérios e estruturas normativas que possam regular as relações sociais, mas que também exigem a construção de valores e competências que permitirão aos indivíduos e coletivos enfrentarem crítica e criativamente os conflitos de valor. Com efeito,

ainda que seja de fundamental importância a criação de um corpo jurídico e de outras formas (mais ou menos) coercitivas de regulação social, se de fato queremos caminhar rumo a uma sociedade mais justa, sustentável e democrática, é preciso propiciar meios para que cada sujeito possa construir para si determinados valores morais. É nesse contexto que historicamente se justificaram as propostas educacionais direcionadas especialmente ao campo da moralidade.

Ao longo da história diferentes concepções de ética e moral foram evocadas e traduzidas em propostas educativas, conforme é possível verificar nos dois volumes da obra *Historia de la Educación en Valores* organizada por Vilanou e Colledemont (2000, 2001). Sabedores das diversas possibilidades de realização de uma educação voltada para a formação moral, no presente trabalho adotamos como referência a perspectiva do autor catalão Josep Puig (1995, 1998a, 1998b, 2004, 2007, 2009), para quem a EM pode ser genericamente definida como uma tarefa de ensinar as pessoas a viverem em um mundo permeado por conflitos que exigem delas a coordenação entre os propósitos pessoais e a preservação e defesa da dignidade do outro.

De acordo com o autor, a partir dessa premissa são delineados os principais propósitos formativos da EM: *a realização e a autonomia pessoal, a convivência social em torno da vida comum e a participação cidadã no mundo*. A matéria-prima da EM são as normas de convivência e os problemas morais que os indivíduos e a sociedade enfrentam (ou enfrentaram historicamente). Em função deles, pauta-se uma classe específica de valores - os morais - que atravessam todo o processo educacional, expressos em reflexões, sentimentos, conceitos, teorias, habilidades, normas de conduta, formas de participação social e outros conteúdos de ensino-aprendizagem que têm como objetivo propiciar condições para que os indivíduos aprendam a viver em sociedade e lidar pessoal e coletivamente com os conflitos de valor (PUIG, 1995). Porquanto a EM tem nos valores morais o seu elemento central e traço distintivo, é comum encontrarmos menção à Educação em Valores como seu sinônimo⁹ (MARTÍN; PUIG, 2010; VILANOU; COLLEDMONT, 2000, 2001).

A EM parte sempre de um referencial axiológico, contudo, não reduz a formação moral à mera assimilação de valores, descontextualizada e vazia, uma vez que os valores se associam a problemáticas factuais, a conteúdos conceituais, a práticas morais e, além disso,

⁹ Aqui, porém, adotaremos o termo *Educación Moral* (com letra maiúscula) para designar o campo pedagógico que trata da moralidade por meio de suas formulações teórico-metodológicas. O termo *educación em valores morais*, por sua vez, será empregado para referir-se ao processo de aprendizagem pautado em valores morais, ou seja, à formação moral propriamente dita.

subsidiar o desenvolvimento da autonomia e de competências morais. Trata-se, portanto, de uma formação integral que tem como horizonte a *construção da identidade moral*. Acompanhando Puig (1998a), entendemos a identidade moral¹⁰ como: uma instância do sujeito que abarca em si um conjunto de valores, habilidades e conhecimentos de caráter moral, os quais configuram o modo pelo qual representa a si próprio em sua relação com o mundo, e orientam juízo e ação moral. Falamos de um complexo identitário em grande medida organizado por valores, mas que conta com outros elementos constitutivos que dão forma e significado à vida moral. É, portanto, o conjunto de atributos da identidade moral que deve ser objeto de reflexão e objetivo pedagógico do campo da EM.

A partir desse marco inicial, nas seções subsequentes delinearemos os principais fundamentos para uma prática pedagógica pautada em valores morais, a começar pelo papel do meio na construção da moralidade.

2.2 Meios de experiência moral, problemas sociomorais e os guias culturais de valor: o papel do meio na construção da moralidade.

A construção da identidade moral é um processo de extrema complexidade que ocorre sempre na interação ativa de um sujeito com um meio¹¹, ou seja, com relação a um determinado contexto/ambiente que apresenta uma cultura moral referenciada pelo sujeito e onde ocorrem conflitos de valor a partir dos quais transcorre a sua formação.

A esse respeito, Puig (1998a) apresenta o conceito de *meios de experiência moral* para se referir aos contextos que proporcionam ao sujeito a vivência ou tematização de experiências morais que lhe permitirão construir a sua personalidade moral, podendo esta decorrer de múltiplos procedimentos, os quais comumente resultam da experiência com uma situação controversa, problemática ou desafiadora, ou também da aquisição não controversa de práticas sociais, hábitos e valores culturalmente referendados. Tanto uma como a outra circunstância dependem de um substrato cultural e/ou ambiental para acontecer.

Acerca da importância dos conflitos de valor para a construção moral, Puig (1998a) entrecruza os conceitos de *meios de experiência moral*, *problemas sociomorais* e *campos de*

¹⁰ No desenvolvimento de sua teoria, Josep Puig (1998a) emprega com mais frequência o termo personalidade moral, todavia, como na presente pesquisa utilizamos pressupostos complementares à teoria do autor, optamos por adotar o termo identidade moral, a fim de evitar sobreposições teóricas.

¹¹ Quando nos referirmos à palavra “meio”, estaremos falando tanto do meio natural quanto sociocultural. Não se trata apenas de seus aspectos físicos, mas da composição destes com a tessitura de relações entre seres humanos, e entre estes e os outros seres vivos. Porém, neste item, o principal objeto será o meio sociocultural, pois é fundamentalmente nele que se produzem os significados e os conflitos entre humanos e entre estes e a natureza.

problematização moral. Para ele, cada meio oferece tipos específicos de experiências das quais irrompem tipos específicos de *problemas sociomorais*. Há aquelas experiências que são sempre pessoais e subjetivas, estando nas dependências de como cada sujeito as vivencia. Estas geralmente ocorrem no âmbito da vida privada. Há também tipos de problemas morais com grande amplitude social que são tematizados pela coletividade e tramitam no âmbito público. Esses constituem os *campos de problematização moral*: um conjunto de questões recorrentes e conflitivas que problematizam a vida sociomoral, produzindo reflexões, normas e valores que interpelam e responsabilizam cada indivíduo e a sociedade, pondo em jogo o tipo de vida que cada um quer levar e a convivência coletiva.

Os campos de problematização moral, pois, conformam uma *cultura moral*, posto que fomentam a discussão em torno de valores e condutas desejáveis de aquisição, fornecem referências para a moralização dos indivíduos e suscitam um posicionamento ético por parte deles. Por seu caráter de problema público, reclamam a responsabilidade e o compromisso cidadão. A questão ambiental, a discriminação étnica e a questão de gênero são exemplos de campos de problematização moral.

Independentemente de ser privada ou socialmente compartilhada, a experiência de um problema sociomoral tornar-se-á relevante do ponto de vista da construção da identidade moral na medida em que, percebida como tal, gere algum tipo de conflito, desafio ou incômodo. Uma vez que o sujeito se depara com um problema que o impele a agir, que desafia ou desequilibra a sua estrutura mental, precisa buscar recursos no meio externo ou dentro de si próprio para recuperar a coerência e estabilidade psíquica ou mesmo para levar a cabo uma ação prática. No curso dessa operação o sujeito: toma consciência de sua atividade física e mental; constrói capacidades morais como o juízo e a sensibilidade; adquire referências de conduta socialmente referendadas e constrói valores (PUIG, 1998a). Em suma, ocorre um processo de aprendizagem por meio do qual a identidade moral vai se constituindo¹².

Nesse processo, que atravessa toda a vida de uma pessoa, o meio sociocultural tem um segundo papel fundamental: oferecer ao sujeito *guias culturais de valor*. O conceito empregado por Puig (1998a) refere-se a *produtos culturais* historicamente construídos para regular as relações sociais e facilitar formas de vida justas e viáveis, do ponto de vista

¹² Convém reiterar que o processo de construção de moralidade é mais complexo do que isso e não ocorre exclusivamente em função de conflitos ou situações problemáticas, uma vez que podem derivar da incorporação de convenções amplamente aceitas em dado círculo social ou cultura. Mais adiante iremos entrar nos pormenores da construção psicológica de valores visando complementar a referida descrição.

individual e coletivo. Os guias de valor formam a *cultura moral* do meio, cuja função é pautar os modos de vida, modelar as formas de convivência e lhes dar significado. Assim ocorre no interior dos campos de problematização moral, que, a despeito de seu caráter fundamentalmente conflitivo e inconcluso, sempre possuem seus guias de valor.

São exemplos de guias de valor:

- Ideias morais: conceitos e teorias; máximas morais, como a regra de ouro “fazer para o próximo o que gostaríamos que nos fizessem”; tradições e ideologias, como o cristianismo, o liberalismo e o marxismo;

- Modelos morais: qualquer construção simbólica cuja finalidade é mostrar, mediante uma representação exemplar, algum princípio ou comportamento ético (ou seu contraste). Não são argumentações lógicas. Filmes, narrativas, biografias, condutas pessoais mostram de forma encarnada a realização de certos valores, e, mais que isso, apresentam condutas, atitudes ou formas de vida que, além de propor valores, manifestam como colocá-los em prática. Colby e Damon (1992), ao estudar pessoas que dedicam suas vidas a projetos sociais e cuja moral está imbricada ao senso de si (*self*), identificaram que a construção da moralidade nesses sujeitos foi amparada em pessoas moralmente exemplares que lhes serviram de referência. Os autores asseveram que pessoas que representam modelos morais – a exemplo do líder pacifista Mahatma Gandhi –, ao encarnarem valores e os vincularem à vida concreta, dão suporte e incentivo para a construção da moralidade.

- Pautas normativas: conforme PUIG (1998a, p. 204) são:

Descrições que prescrevem condutas valiosas e cuja utilidade está em fazer previsíveis as condutas humanas e assim conseguir que os comportamentos individuais permaneçam enlaçados, garantindo a organização e a regulação das relações interpessoais e sociais.

Por provocam seus receptores a imitá-las, as pautas normativas acabam transmitindo valores e princípios. Alguns exemplos são os costumes sociais, as regras, as leis e os acordos.

- Instituições sociais: ensinam e funcionam ao mesmo tempo. Para fazer parte, o sujeito precisa se adequar a suas normas, o que leva ao aprendizado.

Ao evocar normas de conduta e expressar valores, os guias de valor tornam-se uma referência da qual o sujeito irá se servir para refletir e se comportar em suas experiências morais. Dessa maneira, o conhecimento de teorias, conceitos, princípios ou modelos morais pode se dar de modo mais ou menos formalizado, em diferentes espaços e distintas situações. Um sujeito pode construir representações sobre fatos morais, adquirir valores e produzir

condutas de modo tácito, na medida em que vivencia os guias de valor inscritos em uma cultura moral e não necessariamente por meio de exposições formais. Ademais, pode fazê-lo pelo simples fato de representarem convenções amplamente aceitas e não necessariamente como consequência de situações conflitivas – embora, frequentemente, é com elas que atribui significado aos guias de valor. De uma forma ou de outra, a cultura moral de uma instituição, comunidade ou mesmo da sociedade em sentido amplo, educa em valores ao “embeber” os indivíduos em uma cultura e fazê-los vivenciar seus conteúdos e estruturas morais (PUIG, 1998a, 2007).

Não obstante, é fundamental registrar que este é um processo do qual o sujeito participa ativamente sem que seja possível alguém fazê-lo por ele. Ou seja, ainda que receba uma herança sócio-histórica e seja mediado pela cultura, é sempre, ao mesmo tempo, uma construção pessoal, que cada um realiza de modo próprio e único no curso de sua biografia, em razão da sua organização biológica e da diversidade de experiências que viverá.

A moral não é dada de antemão, tampouco é descoberta ou escolhida casualmente; a moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social, cultural. Por isso, não se trata de uma construção solitária nem desprovida de passado e à margem do contexto histórico. Ao contrário, é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados. Mas em todo caso é uma construção que depende de cada sujeito (PUIG, 1998a, p. 73).

Assim, o sujeito não pode ser compreendido como um receptáculo que reproduz, qual autômato, os padrões sociais. Consideramos que no curso de sua socialização ocorre um processo de individualização, de construção ativa de si mesmo. Em um meio social complexo em que figura uma multiplicidade de pontos de vista e no qual os papéis e normas se mostram contraditórios, as convenções normativas que regulam as relações podem tornar-se insuficientes. O sujeito, então, dotado de uma consciência aberta, em construção e eminentemente reflexiva, pode se ver diante da necessidade de ressignificar seus valores e princípios, construindo um espaço de autonomia que lhe permite combinar autenticamente as distintas referências culturais e, por vezes, até mesmo criar novos critérios de valor.

Reconhecer a relação dialética entre indivíduo, sociedade e meio nos leva a considerar que cada sujeito constrói a sua identidade mediado por parâmetros socioculturais que lhe servem de referência e suporte normativo; entretanto, ao mesmo tempo, cada um retroage sobre a sociedade e suas instituições, podendo reproduzir ou transformar sua dinâmica, suas normas e seus valores (PUIG, 1998a, 2004; VÁZQUEZ, 2012).

A vida social é como um idioma que já está estabelecido e que condiciona a expressão de quem o fala, mas quem o fala tem opções de falas distintas, e certos graus de liberdade para forçar sua expressão e chegar a dizer o que, até aquele momento, era indizível: algo novo que pode se perder no horizonte social, como um gesto fugaz, ou que pode ser aceito em outros agentes e relações até implantar a mudança (PUIG, 2004, p. 21).

É claro que a introdução de novos padrões de conduta, valores ou códigos normativos não ocorre alienada de uma conjuntura que lhe propicie, seja no âmbito familiar, social, seja no político. Tampouco é algo que um único agente seja capaz de realizar por mera vontade. Pensamos ser algo que depende de certa permeabilidade social e de algum grau de legitimação coletiva. Via de regra decorrem da conjunção de pessoas coletivamente organizadas em torno de um propósito comum. Em suma, com isso queremos dizer que a cultura moral de uma instituição ou da sociedade pode ser modificada pela ação individual e coletiva, conforme se evidencia pelas transformações históricas que ocorreram no âmbito dos padrões e valores sociais (VÁZQUEZ, 2010; VILANOU; COLLELDMONT, 2000, 2001).

Concluindo por aqui a exposição acerca da construção social da moralidade, na seção subsequente propomo-nos a explorar o conceito e a construção psicológica dos valores morais.

2.3 A construção de valores morais

Escolher a vida que se quer levar em um mundo no qual as ações repercutem em terceiros implica fazer escolhas apoiadas em critérios que permitam qualificar uma opção de conduta como preferível, ou seja, mais valiosa. A moral, enquanto um sistema de regulação dos conflitos e contradições presentes nas relações humanas, pressupõe escolher entre o que se considera mais ou menos valioso moralmente (PUIG, 1995; VÁZQUEZ, 2012). Assim, no núcleo de toda moral, encontramos um conteúdo axiológico que a determina e lhe confere sentido.

Em linhas gerais, os valores têm a ver com o que é importante ou possui caráter preferencial para alguém, para um grupo de pessoas ou para a sociedade de forma mais ampla, e enquadram-se sempre no interior de uma ordenação hierárquica que define o que é mais ou menos valioso com relação ao objeto em questão, que pode ser um objeto material, uma situação, uma relação, um comportamento, uma pessoa ou até mesmo um sistema político (PAYÀ, 2010). Isso significa que, além dos valores que expressam um conteúdo moral –

justiça e generosidade, por exemplo –, há aqueles que derivam de outros domínios, como é o caso dos valores estéticos.

Na busca de uma definição mais precisa a respeito do conceito, Payà (2010) encontra apenas a brevidade das palavras de Meinong, para quem “os valores não são, mas sim valem”. Os valores, portanto, conferem qualidade àquilo em que se expressam, mas nem por isso podem ser considerados propriedade imanente das coisas de modo dissociado dos seres humanos, uma vez que só existem em função da relação que um ou mais sujeitos estabelecem com a realidade ao atribuírem diferentes tipos de valor ao que tomam como objeto. Conforme sintetiza Payà: os valores emergem da tríade sujeito-objeto-processo de valoração.

Do ponto de vista dos valores *morais*, Puig (1998a) indica estarem associados a princípios e normas de conduta desejáveis e a ideais de vida que foram sendo elaborados pelos indivíduos e por diferentes formações sociais ao longo da história, com vistas à otimização da convivência social. Consistem em critérios de juízo e em guias que orientam as ações. A justiça, a generosidade e a coerência são exemplos de valores morais largamente reconhecidos. Não obstante, a legitimação de um ou outro valor moral varia de acordo com a pessoa, a instituição, a sociedade e também o contexto histórico, não sendo um dado da realidade objetiva determinado de antemão e imutável, como bem alertou Nietzsche em *Além do bem e do mal* (2005). São, mais precisamente, construtos: tanto do ponto de vista social quanto individual.

Construtos, porque resultam de uma construção sóciohistórica que ocorreu (e continua ocorrendo) em função daquilo que cada indivíduo e os diferentes grupos foram considerando como valioso a propósito da resolução de conflitos nos âmbitos público e privado (PAYÀ, 2010; PUIG, 1998a; VÁZQUEZ, 2012; VILANOU; COLLEDEMONT, 2000, 2001). Social, porque disputados, negociados e acordados no interior das relações humanas, na medida em que as pessoas são compelidas a partilhar um mundo comum, a criar normas de conduta, a avaliar situações como boas ou ruins, enfim, a determinar o que se reconhece como ideal de vida; também porque se constroem e se encarnam no seio de organizações e instituições sociais - por exemplo, na forma de guias de valor. E individual, porque cada sujeito constrói pessoalmente um valor, elege e mobiliza valores individualmente e por meio deles constrói a sua própria identidade. É claro que esse é um processo que sempre se dá na relação com os demais e tendo como referência valores com algum grau de legitimação social, mas, por outro lado, também o sujeito pode atribuir valores ainda não referenciados socialmente e projetá-los para a organização societária.

Em síntese:

[...] los valores son tanto individuales como sociales, es decir, los poseen tanto personas concretas, como colectivos e, incluso, sociedades y épocas históricas. Son las personas que viven, ejemplifican o encarnan los valores. Son ellas también las que se agrupan en colectivos que comparten ciertos valores o ideales. Éstos caracterizan a las sociedades, los estados, los sistemas político y económico, al tiempo que forman parte también de la cultura (PAYÁ, 2010, p. 35).

Logo, os valores morais tanto o são socialmente – como algo desejável mediante um processo de elaboração coletiva –, quanto podem ser construídos pessoalmente, tornando-se um valor para um indivíduo. Sobre isso, nos interessa destacar que um indivíduo pode valorizar intelectualmente a aplicação social de uma série de condutas que julga desejáveis a partir de um raciocínio lógico ou mesmo por serem amplamente legitimadas, mas isso não significa que de fato as tenha como um valor pessoal, incorporado como parte de sua vida.

Para responder a essa questão, nos debruçaremos sobre o processo de construção psicológica de valores e sobre o seu imprescindível papel na constituição da identidade moral. Na seção anterior afirmamos que a construção da moralidade, de modo geral, decorre do confronto com situações problemáticas ou pela assimilação não controversa das convenções sociais. A partir de agora vamos um pouco mais a fundo, explicando o processo pelo qual se dá a atribuição ou ressignificação de um valor em decorrência destes tipos de experiência sociomoral.

Tem sido lugar comum a diferentes escritos a ideia de que a construção (e ativação) de valores está diretamente (embora não exclusivamente) relacionada ao domínio afetivo do psiquismo. Em concordância com essa premissa e buscando fundamentá-la, iniciaremos o nosso percurso trazendo o aporte teórico de Ulisses Araújo (1999, 2007) no campo da Psicologia Moral.

Partindo de pressupostos piagetianos¹³, o autor circunscreve os valores à dimensão afetiva do psiquismo, entendendo-os como resultado do vínculo afetivo que um sujeito realiza com o exterior ou consigo mesmo: “[...] os valores são construídos com base na projeção de sentimentos *positivos* que o sujeito tem sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo” (ARAÚJO, 2007, p. 21). A título de exemplificação, a projeção de afetos positivos pode incidir sobre: objetos materiais (a escola, por exemplo); pessoas (um amigo, o pai ou a mãe); relações (a maneira generosa com que uma pessoa age com outra); e sobre si mesmo (que para o autor constitui a base da autoestima). Também ações, comportamentos e normas são objeto de valoração.

¹³ Presentes no texto “Les Relations entre l’intelligence et l’affectivité dans Le développement de l’enfant”, produzido a propósito de um curso ministrado na Universidade de Sorbonne em 1954.

Concordando com a proposição do autor, o tema de estudo deste trabalho nos impele a acrescentar que as projeções afetivas podem também se dirigir para outros seres vivos, para um ecossistema e até mesmo para a biosfera em sua totalidade – e aqui encontraríamos o alicerce da preocupação com a natureza e da construção de uma ética ecocêntrica.

A ideia de que os valores são *construídos* pelo sujeito e que isso ocorre na *interação* do sujeito com o mundo exterior e interior, indica a assunção dos pressupostos epistemológicos construtivistas e interacionistas, referencial também adotado no presente trabalho. Com isso, assumimos a concepção de que os valores não nascem com os sujeitos (afirmação defendida por aprioristas) e tampouco são fruto da internalização passiva (afirmação defendida por empiristas). São construídos ativamente pelos sujeitos nas interações que estabelecem com o mundo objetivo e subjetivo, com referência em uma cultura que estabeleceu uma estrutura moral, mas que é dinamizada e ressignificada pela ação dos indivíduos e coletivos.

Quando Araújo (2007) afirma que a construção de valores ocorre mediante a projeção de sentimentos *positivos* por parte do sujeito, indica existir uma valência desses sentimentos, os quais podem ser tanto positivos quanto negativos. Caso a projeção afetiva seja positiva sobre uma pessoa ou uma ideia, por exemplo, a tendência é que construa um valor positivo sobre os alvos de sua projeção. Caso contrário, sendo a projeção de sentimentos negativa, a pessoa construirá um contravalor, ou seja, passará a não gostar daquilo.

Ao longo da vida, cada um de nós vai experienciar inúmeras situações – conflituosas ou não –, com diferentes conteúdos e com a participação de distintos personagens, sobre os quais projetaremos sentimentos positivos e negativos. A construção de valores de caráter moral só ocorrerá caso o objeto das projeções afetivas positivas expresse um conteúdo moral perceptível pelo sujeito – o que pode ocorrer com a sua própria conduta ou pensamentos. Se, por exemplo, uma criança sente-se feliz e valorizada ao participar de uma atitude solidária isto poderá contribuir para que construa a solidariedade como valor. Em outro caso, a atitude generosa de uma pessoa sobre alguém que sofre desamparo poderia desencadear sentimentos positivos de ambas as partes ou até mesmo de um espectador, propiciando o vínculo com a generosidade. No caso desse espectador, se o agente da generosidade for alguém que ele estima (valoriza), isso aumentará ainda mais a probabilidade de que construa tal valor. Caso contrário, se as projeções de sentimentos positivos recaírem sobre condutas violentas ou sobre a posição social de um traficante de drogas da comunidade, por exemplo, o que construirá será um valor não moral – na realidade, um valor imoral (ARAÚJO, 2007).

A fim de avançarmos um pouco mais nessa discussão, nos apoiaremos nos trabalhos de Puig (1998a), Blasi (2004, 1993), Colby e Damon (1992), Damon (1995), La Taille (2006) e também Araújo (1999, 2007), os quais evidenciam a implicação direta dos valores na construção da identidade moral e postulam o seu papel de regulador no vínculo entre juízo e ação moral.

Ao formular o conceito de *personalidade moral*, Puig (1998a) fala de um complexo identitário que integra de forma dialética: os elementos procedimentais da identidade (a consciência e as capacidades ou habilidades psicomorais) que são mobilizados na deliberação e na ação; e os elementos substantivos da identidade (os valores, os hábitos e as representações que um sujeito elabora sobre si) que dotam de valor e sentido a sua biografia, orientando o juízo e a ação moral. O autor postula que os valores configuram a identidade de um sujeito e se integram a ela, de tal modo que estruturam a sua forma de pensar, organizam a sua maneira de ser e a forma pela qual concebe a si mesmo: a definição de “quem sou eu” remete diretamente a um conjunto de valores. Para ele, os valores morais atuam de modo coordenado com a consciência moral e com procedimentos psicológicos, conferindo sentido à vida moral e dirigindo juízo e ação; convertem-se em critérios que permitem ao sujeito analisar, julgar e se posicionar diante da realidade moral, além de guiar e sustentar a sua conduta.

Consoante a perspectiva do renomado teórico da psicologia moral Augusto Blasi (1993, 2004), na medida em que vão sendo construídos, os valores morais se integram à identidade do sujeito (a representação que faz de si), conformando um sistema no qual os valores se organizam hierarquicamente e atuando na definição do seu autoconceito. Quanto maior a integração de valores morais à identidade do sujeito, ou seja, quanto mais central a moralidade para o seu autoconceito com relação a outros tipos de conteúdo, maior será a sua força na regulação dos julgamentos e ações morais. Isso ocorre, segundo o autor, porque o sujeito passa a definir a sua própria identidade baseado em conteúdos morais e, com isso, sente-se responsável por eles. Neste sentido, a ação moral é resultado do desejo e da necessidade de manter a coerência de uma identidade na qual valores e ideais morais ocupam posição central. As contribuições de Blasi representaram um marco no campo da psicologia moral, especialmente no tocante à abertura de estudos que buscam compreender a relação entre moral e identidade e também a associação entre juízo e ação moral.

De modo semelhante, Anne Colby e Willian Damon (1992), afirmam que em todas as pessoas a moralidade se integra ao senso de si (*self*), em maior ou menor grau. Retomando pesquisas anteriores, os autores alegam que, na infância, conceitos, normas e valores morais

compõem um sistema que está separado do *self*, havendo apenas uma estreita integração entre eles. Quando a criança refere-se a si mesma comumente não remete a conceitos morais, mas sim a atributos físicos e sociais, a habilidades e ações; ao falar sobre o certo e o errado, via de regra o faz de forma separada do autoconceito. Porém, já no final da infância, a moral passa a compor um sistema mais integrado ao *self*; é quando o sujeito passa a pensar em si e definir-se em termos do quanto é bom, justo e responsável (ou o contrário). Os autores deduzem que a integração entre moral e *self* sempre ocorrerá na vida de uma pessoa, podendo ser maior ou menor, variando de uma pessoa para outra.

A partir desse postulado Colby e Damon (1992) empreenderam uma pesquisa sobre pessoas moralmente exemplares, que dedicam suas vidas a projetos sociais, com a intenção de saber o que as fazia adotar uma postura altruísta e se dedicar ao outro, mesmo quando isso lhes impunha sacrifícios pessoais. Os autores constataram que, para estas pessoas, não havia uma renúncia aos propósitos pessoais em favor de condutas morais porque a realização do outro era a sua própria realização. Para estas pessoas a definição de si próprios e os seus projetos de vida eram dotados de um sentido moral; as preocupações morais eram centrais no autoconceito desses sujeitos de tal forma que a realização da moral era indissociável da sua realização pessoal. A partir desse achado, os autores concluíram que, quanto mais as metas morais e metas pessoais se entrelaçam, maior é a centralidade que as metas morais assumem no *self* e, justamente pelo fato de as noções “do que eu sou”, “do que eu faço” e “do que eu quero fazer” estarem imbricadas na identidade, uma vez que a moral for central para o *self*, ela irá influir com grande força sobre condutas, hábitos e propósitos pessoais. Colby e Damon afirmam, destarte, que a conduta moral depende de algo que está além do juízo: depende de *como* e do *quanto* as preocupações morais são importantes (ou seja, possuem valor) para o autoconceito do sujeito.

Em trabalho posterior, Damon (1995), ainda debruçado sobre o papel dos valores na construção da moralidade e no vínculo entre juízo e ação moral, afirma que para algumas pessoas os valores morais são centrais nas concepções que fazem de si, enquanto para outras a moralidade é mais periférica. O autor postula que quanto mais central for a moral para a identidade, tanto maior será a força da moral sobre as condutas do sujeito.

Também La Taille (2006) afirma o vínculo entre valores morais e identidade situando-o na determinação do cumprimento de regras e preceitos morais. Para o autor, o agente propulsor da ação moral reside na busca da própria identidade por realização pessoal. Defende que todo e qualquer sujeito tem como ideal de vida a expansão de si próprio, de forma que tudo aquilo que faz está de alguma forma atrelado a uma necessidade de afirmação e

realização pessoal. Logo, o indivíduo que age moralmente o faz porque a ação moral está vinculada à expansão de si, porque ao fazê-lo ele produz uma imagem positiva sobre si próprio. Isto significa que o sujeito agirá de acordo com os valores que são centrais na constituição de sua identidade, o que nos leva a deduzir que uma pessoa generosa assim o é porque a generosidade é um valor central na sua identidade, enquanto a ausência de motivação ou uma motivação fraca para a generosidade decorre de uma identidade em que a generosidade não ocupa posição central no sistema de valores.

Em concordância com as formulações teóricas supracitadas, Araújo (1999, 2007) considera que na medida em que os valores e contravalores vão sendo construídos com base na ação projetiva de sentimentos (positivos ou negativos), passam a se organizar em um sistema de valores que se torna integrado à identidade dos sujeitos, às representações que fazem de si. Dispostos em uma intrincada trama, os valores estarão situados mais ao centro ou à periferia desse sistema, dependendo da intensidade de sentimentos que acompanham a construção (nunca acabada) dos valores.

O que determina esse posicionamento é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor (ou contravalor) construído. Logo, nossos valores centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, tem uma intensidade de sentimentos muito grande. Por outro lado, construímos alguns valores cuja intensidade de sentimentos é pequena e, por isso, estão “posicionados” na periferia da nossa identidade (ARAÚJO, 2007, p. 24).

Portanto, um sujeito que ao longo da sua vida vivenciou com frequência situações de generosidade que lhe proporcionaram alta carga de sentimentos positivos provavelmente terá a generosidade como um valor central na sua identidade. Isso aumentará a probabilidade de ter condutas generosas e, conforme assinala Araújo (1999), também fará com que evite ações contrárias a esse valor para não sentir vergonha ou culpa por ter violado algo que lhe é central.

Acerca desse modelo teórico, temos ainda importantes considerações a serem feitas em vista de nos aproximarmos da complexidade da construção da moral. Em primeiro lugar, concordamos com Araújo (1999, 2007) quando nos alerta que o sistema de valores conforma um arranjo dinâmico e não estático. Tendo em vista que as situações de caráter moral são compostas de uma multiplicidade de conteúdos, pessoas e circunstâncias que interagem com os valores, um mesmo valor pode ser central e/ou periférico dependendo da circunstância, dos conteúdos e das pessoas com os quais se vincula. Por exemplo, um indivíduo pode ser

generoso com os seus familiares, mas não sê-lo com determinado grupo de pessoas que sofrem discriminação.

Além do mais, nesta complexa trama de possibilidades os valores interagem entre si podendo entrar em conflito ou mesmo se reorganizarem em função das circunstâncias. Com o passar dos anos, em decorrência de novas experiências vividas pelo sujeito, além de ganhar ou perder valência, um valor que antes era central pode passar a ser periférico. De acordo com Araújo (2007), a dificuldade de determinar a ação do sujeito a partir do seu juízo sobre uma situação abstrata é decorrente do jogo complexo de elementos que atuam nesse fenômeno. O processo de construção e ativação de valores é, pois, algo incerto e está sujeito a múltiplas determinações.

A respeito dos principais aspectos abordados até então sobre a construção psicológica de valores, podemos fazer a seguinte síntese:

- ✓ Os valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos que o sujeito realiza sobre o mundo exterior e interior;
- ✓ Tais valores se organizam em um sistema complexo se posicionando mais ao centro ou à periferia conforme a intensidade da projeção afetiva realizada pelo sujeito e se integram à identidade, incidindo sobre a representação de si.
- ✓ Disto resulta que os valores atuam na organização do pensamento e também das ações do sujeito, as quais tendem a ocorrer em consonância com os valores que permitam-no preservar uma imagem positiva de si e manter uma coerência psíquica. Entretanto, o sistema de valores é dinâmico e pode variar de acordo com a circunstância, o conteúdo e as pessoas envolvidas na experiência moral, tornando igualmente variável as possibilidades de ação com relação ao juízo.
- ✓ A atribuição e ressignificação de valor podem ocorrer pela simples imersão e vivência em uma cultura moral que transmite determinados conteúdos axiológicos convencionais e/ou em decorrência de problemas morais que um sujeito enfrenta, presencia ou percebe, seja no domínio público ou privado.

Até agora nos limitamos à ideia de que os valores fundam-se a partir do vínculo afetivo de um sujeito com um objeto. De fato, acreditamos que o ato de valorar é de natureza eminentemente emocional, mas reduzir a construção e mobilização de valores morais a essa dimensão seria simplificar demasiado a complexidade do psiquismo e, em particular, da identidade moral. Pensamos, juntamente com Puig (1995, 1998a, 2007) e Araújo (1999, 2007), que a dinâmica de construção e acionamento de valores é inseparável de um processo

de elaboração no qual intelecto e emoções interagem dialeticamente. Sobre isso, Puig (1995) assevera que muitas vezes a mobilização de um valor não surge de modo imediato, mas vem acompanhada de uma atividade intelectual que compreende a sua importância e faz representações sobre os conflitos e problemas morais, ponderando sobre as causas e consequências de uma ação.

Importa igualmente assinalar, consoante Puig (1998a), que a identidade moral é um complexo formado não só por valores, mas também por capacidades ou habilidades psicológicas - como é o caso do juízo crítico - e pelo conhecimento de fatos, conceitos e modelos que lhe servem de referência. Logo, embora toda moral seja tributária de parâmetros de valor, estes não são entidades abstratas isentas de conteúdos. Junto com um valor moral sempre há uma formulação normativa, princípios, modelos de conduta, enfim, fatos ou conceitos que o definem, com os quais ele associa-se e através dos quais se expressa. Isso significa que diante de conflitos morais um sujeito mobiliza não só sentimentos, mas também reflexões e ações práticas que dão significado aos valores. Por exemplo, a justiça, enquanto valor para um sujeito, não é um vínculo afetivo abstrato e vazio, mas supõe um conjunto de comportamentos e normas pautados em princípios de igualdade e equidade, os quais demandam uma representação intelectual e emocional.

Nessa perspectiva, uma intervenção educacional pautada em valores morais precisa atender a complexidade da identidade moral, que abarca um sistema de valores, mas também conhecimentos sobre os fatos morais e sobre os guias de valor, e, ademais, um conjunto de habilidades ou capacidades psicomorais, das quais trataremos no próximo tópico.

2.4 As capacidades psicomorais

Diante de conflitos morais os seres humanos mobilizam um conjunto de capacidades psicológicas que lhes permitem valorar, compreender, tomar decisões e levá-las a termo. As complexas situações morais com que cada sujeito se depara ao longo da sua vida suscitam a construção de determinados procedimentos psicológicos e, ao mesmo tempo, exigem que ele ponha em ação tais procedimentos para enfrentar adequadamente as controvérsias da vida (PUIG, 2007). Na configuração da identidade moral, pois, comparece um conjunto de instrumentos psicológicos que, do ponto de vista funcional, permite a deliberação e a direção moral em situações de conflito de valores, os quais Puig (1995, 1998a) denomina de *capacidades psicomorais*. Recorrendo às suas palavras, podemos compreendê-las como:

[...] instrumentos psicológicos úteis para analisar os problemas morais, encarar os dilemas que apresentam, planejar vias de otimização da realidade, avaliar as consequências de cada opção proposta, decidir da melhor forma possível uma solução e, enfim, pô-la em prática (PUIG, 1998a, p.178).

Puig (1995, 1998a) afirma que as capacidades psicomorais são procedimentos ou habilidades que atuam de modo mais específico no campo moral – porque ocorrem em função de critérios de valor –, no entanto, deixa claro que existem outros tipos de habilidades que não estão exclusivamente atreladas à moralidade. Por procedimentos ou habilidades o autor entende tipos de ações que se leva a cabo a fim de alcançar alguma meta. Isto é, concernem a um “saber fazer algo” dirigido a uma meta. Sem a pretensão de esgotar as capacidades psicomorais que constituem o sujeito moral, sistematizamos algumas das principais, conforme as definições feitas pelo autor (1995, 1998a, 1998b, 2007):

- *Autoconhecimento*: reúne as capacidades de: obter uma representação conceitualizada de si mesmo; conhecer os próprios sentimentos, valores, necessidades e desejos; integrar as diversas experiências biográficas e projetar o futuro. Para Puig (1998a, p. 181), “o eu capaz de conhecer-se, avaliar-se e projetar-se acaba tornando-se sede de responsabilidade moral e coerência pessoal”.

- *Empatia e adoção de perspectivas sociais*: capacidade de colocar-se no lugar do outro, reconhecendo seus sentimentos, necessidades, opiniões e argumentos, diferenciando-os dos próprios. Além disso, trata-se de generalizar o ponto de vista de terceiros, de uma comunidade ou sociedade, buscando a percepção de outros pontos de vista.

- *Juízo Moral*: capacidade de analisar situações moralmente conflitantes ou dilemas morais e definir o correto (o que deve ser feito), mediante o uso de critérios ou princípios gerais (universalmente aplicáveis) que guiem raciocínios justos e solidários. Serve quase como um juízo deontológico prescritivo, que se torna importante para assegurar a preservação de certos princípios e garantir que a moral não fique sujeita às conveniências pessoais e circunstanciais. O imperativo categórico kantiano¹⁴ é exemplo de um princípio de validação que o juízo moral pode recorrer quando está diante de uma controvérsia de valores;

- *Compreensão crítica*: se ao juízo moral cabe a aplicação de critérios gerais de validação, a compreensão crítica tem a função de contextualizar a reflexão moral, considerando a particularidade de cada situação, os pontos de vista e aquilo que cada sujeito

¹⁴ “Como poderia uma máxima como a tua se harmonizar consigo mesma, se todos, em todos os casos, fizessem dela uma lei universal?” (KANT, 1797/2008, p. 220).

ou comunidade implicada num problema moral demanda, com vistas a encontrar meios corretos de aplicar os critérios gerais a situações particulares. Nesse sentido, juízo e compreensão se complementam para garantir o necessário equilíbrio entre uma ética da convicção (deontológica) e uma ética que considere a aplicação dos princípios a cada contexto e que esteja preocupada igualmente com as consequências do ato moral (teleológica).

– *Habilidades dialógicas*: capacidade de intercambiar opiniões, ponderar sobre os posicionamentos dos interlocutores com a intenção do entendimento dialogado; predispõe à tolerância e à participação democrática;

– *Capacidades emocionais e de sensibilidade*: componente e motor das outras competências; permite às pessoas “[...] detectar os conflitos morais, sentir-se afetadas por eles, captar valorativamente a realidade e, enfim, impulsionar e motivar com grande eficácia a conduta dos sujeitos” (PUIG, 1998a, p. 183).

– *Autorregulação*: tem a ver com o esforço que cada sujeito realiza para dirigir por si mesmo a própria conduta, permitindo a busca pela coerência entre juízo e ação moral e a construção de um modo de ser desejável. Podemos citar como exemplo o esforço que um indivíduo faz para adquirir hábitos de vida sustentáveis.

Às capacidades psicomorais definidas por Puig, acrescentaremos mais uma, que julgamos imprescindível para a cidadania:

– *Participação cidadã*: supõe saber intervir sobre problemáticas que ocorrem no âmbito público, de modo consciente, consequente e eficaz. Ou seja, diz respeito à capacidade de conseguir traçar e executar um plano de ação eficiente no enfrentamento de demandas sociais e ambientais.

À luz das tipologias de Puig, levantamos ainda algumas características sobre as referidas capacidades que nos auxiliam a compreender melhor como comparecem na identidade moral. A primeira concerne à natureza sistêmica da consciência moral onde operam, o que supõe ter em conta que estas competências não atuam isoladamente, mas, pelo contrário, complementam-se, justapõem-se e estabelecem uma relação dialética entre si. Não seria possível, por exemplo, conceber que a percepção de uma problemática moral dependesse exclusivamente do juízo moral, sem que a empatia ou a percepção dos sentimentos entrasse em ação.

Em segundo lugar, as capacidades não exercem apenas um papel funcional, mas também interferem na estruturação da identidade moral e na construção de valores. Por exemplo, o exercício de colocar-se no lugar de alguém que sofre preconceito, de perceber seus sentimentos e tentar compreender as razões daquela situação, ativa e atualiza valores

como justiça, solidariedade, respeito pelas diferenças, entre outros. Com efeito, ao mesmo tempo em que recorrem a valores, as capacidades psicomorais interferem na sua significação cognitiva e emocional.

[...] usar de modo acertado los procedimientos morales supone expresar necesariamente ciertos valores latentes en dichos procedimientos. Por lo tanto, el aprendizaje de los procedimientos arrastra también la adquisición de los valores morales deseables (PUIG, 1995, p. 64).

Em sentido inverso, uma vez que estão encarnadas em um sujeito concreto, são conduzidas em função da sua identidade, de seus valores e motivações pessoais. Logo, o que temos é uma relação recursiva entre valores e capacidades psicomorais.

Por último, convém explicitar que, apesar de serem potencialidades que todo ser humano pode desenvolver a partir de um substrato biológico, estão condicionadas aos fatores socioculturais que lhes dão forma e que coíbem ou impulsionam o seu desenvolvimento. O conteúdo, o uso e o valor que atribuímos às capacidades psicomorais estão vinculados às elaborações culturais que significamos e também o seu funcionamento ocorre com relação a um meio sociocultural que exige a sua ativação. Com isso queremos dizer que tanto a construção quanto o funcionamento dessas capacidades são mediados socioculturalmente e apoiam-se, em alguma medida, nos guias culturais de valor.

Em virtude daquilo que apresentamos até então, podemos considerar que a moralidade é construída e exercida mediante um complexo processo em que se entrecruzam elementos cognitivos, emocionais, socioculturais e biológicos. Em consonância com as postulações de Araújo (1999), acreditamos que tais elementos atuam uns sobre os outros e, mediados pela consciência e pelo inconsciente, regulam os nossos pensamentos, sentimentos e ações. Assim, as representações sobre a realidade factual e sobre as produções culturais, os valores e as capacidades psicomorais, formam um conjunto de atributos constitutivos do sujeito moral continuamente aprendidos, significados e postos em prática.

2.5 Ações e práticas morais, atitudes e hábitos virtuosos.

Ao longo das seções anteriores, dissemos que a moralidade se constrói em grande medida pelas experiências que o sujeito vivencia ao enfrentar situações problemáticas e

participar de uma cultura moral. Nesta seção dedicamo-nos à importância das ações e práticas morais experienciadas pelo sujeito.

Segundo Puig (1998a) as ações de caráter sociomoral que o sujeito leva a cabo com a intenção de intervir sobre a realidade constituem um meio pelo qual a identidade moral se constrói e também um fim em si, já que representam a própria concretização da moralidade do sujeito em sua relação com o mundo. Por meio delas, os diversos componentes da identidade moral são requisitados, mobilizados e construídos. As ações sociomorais são, destarte, condição *sine qua non* da vida moral, atributo do sujeito moral e laboratório de sua experiência ética no mundo; é onde ele se constrói concretamente, mediatizado pelo mundo e diretamente implicado a ele; é, ao levar a cabo ações sociomorais, que deixa a sua marca no mundo, reproduzindo-o e/ou transformando-o.

Quando combinadas, as ações morais compõem o que Puig (2004) denomina de *práticas morais*. Conforme o autor, as *práticas morais* formam-se a partir de um conjunto de ações orientadas para uma finalidade moral determinada e realizadas com certa continuidade temporal, que possibilitarão o exercício sistemático da moralidade através da vivência concreta de valores. Ao demandar um conjunto de ações pautadas em valores, as práticas morais problematizam a vida moral do sujeito e conformam um enlace sistêmico entre razão, emoção e ação, no qual a identidade moral como um todo e cada uma de suas partes são transformadas.

As práticas não separam nem isolam capacidades morais, não desvinculam o pensamento da ação e dos sentimentos, não distanciam os fins e os valores da aprendizagem dos atos que os incorporam, não diferenciam a aprendizagem da paixão pelo que se aprende: as práticas são a vida em toda a sua complexidade, e, portanto, são um sistema vivencial de aquisição dos diversos componentes da personalidade moral em sua globalidade (PUIG, 2004, p.78).

As práticas morais, além de um meio pelo qual a identidade moral se constrói, também são uma finalidade, uma vez que podem converter-se em habilidades e em valor. Ou seja, o seu exercício pode resultar na aquisição da competência de empreender ações exitosas no enfrentamento de situações moralmente significativas e, ademais, uma prática sempre realiza ou atualiza valores, os quais são vivenciados pelo sujeito, podendo ser incorporados e, finalmente, convertidos em atitudes ou hábitos virtuosos (PUIG, 2004). Levando tais aspectos em consideração, importa fazer algumas colocações no que concerne à relação entre os valores e as práticas morais.

Conforme abordamos anteriormente, a tendência ou inclinação de um sujeito a agir de determinada maneira depende em grande medida do quão central é um valor para a sua identidade, mas também de circunstâncias históricas, sociais e de como os valores se relacionam entre si e com os outros componentes da identidade moral; depende da carga afetiva associada a um valor, mas também da forma como o sujeito representa a si e de como representa o mundo. Em continuidade com essa ideia, convém salientar a importância das ações e práticas sistemáticas sobre situações sociomorais para a construção e ressignificação de um valor: além de acionar o conjunto de componentes da identidade moral, o enfrentamento de uma problemática moral concreta permite ao sujeito dialogar com seus critérios de valor e suscita nele sentimentos capazes de reforçar ou refutar determinados valores.

Concordamos com Blasi (2004), quando assinala que a construção da moralidade ocorre menos em decorrência de “lições de moral” do que de experiências morais concretas, pelas quais o indivíduo experiencia as consequências positivas de ações morais e as consequências negativas daquelas que contrapõem princípios éticos elementares. E, neste tocante, endossamos igualmente a opinião de Puig (1995) para quem a construção afetiva de valores é também uma construção intelectual e experimental.

Além de importante instrumento da construção de valores, as práticas morais também propiciam o desenvolvimento de atitudes e hábitos virtuosos. Conforme Puig (1995), as atitudes são tendências ou inclinações para atuar de determinada maneira. Nesse sentido, podemos pensar a atitude como uma predisposição condutual adquirida que depende do conjunto de componentes da identidade moral, mas que deriva de modo mais direto dos valores. É com o exercício prático e recorrente de valores que o sujeito desenvolve uma atitude, e o faz ao verificar a realização prática dos valores e torná-los parte de seu modo de agir. A atitude, portanto, situa-se entre os valores e a ação, mas sempre ocorre em função daqueles. Com efeito, as práticas são fundamentais para que um valor se projete na forma de uma atitude, pois é na ação que o indivíduo exercita valores, reforça valores e os reconhece como parte da sua identidade.

Em perspectiva semelhante, podemos falar do desenvolvimento de hábitos virtuosos. De modo geral, um hábito pode ser definido como um padrão de conduta frequente que está incorporado à vida do sujeito, e que, por isso, muitas vezes se realiza de modo espontâneo. A realização recorrente dos diversos atributos da identidade moral por parte de um sujeito pode tornar-se um hábito, passando a fazer parte da sua vida cotidiana. Um hábito será, pois, virtuoso, quando expressar uma qualidade moral ou, melhor dizendo, quando encarnar os

valores morais. É por isso que podemos dizer que um sujeito que vive e expressa cotidianamente determinado valor como um atributo da sua identidade construiu para si aquilo que desde a filosofia clássica é conhecido por virtude:

A virtude, repete-se desde Aristóteles, é uma disposição adquirida de fazer o bem. É preciso dizer mais, porém: ela é o próprio bem, em espírito e em verdade [...] são nossos valores morais, se quiserem, mas encarnados, tanto quanto quisermos, mas vividos, mas em ato (COMTE-SPONVILLE, 1997, p. 10).

Destarte, fala-se que o sujeito é dotado desta ou daquela virtude quando incorporou os valores à sua identidade e, não só concebe racionalmente a sua importância, mas os realiza como parte integrante do seu modo de vida, buscando excelência e coerência moral.

Tanto o desenvolvimento de atitudes como o de hábitos virtuosos – ou mesmo a virtude em si – são atributos do sujeito moral que derivam da associação entre valores, capacidades psicomorais e conhecimentos que o sujeito possui. Desenvolvem-se mediante diferentes procedimentos, mas têm nas ações e práticas morais o meio por excelência capaz de otimizá-los e o próprio palco onde se realizam (PUIG, 1995). Deve-se, contudo, ter em conta que formar atitudes e hábitos virtuosos, desenvolver capacidades psicomorais e valores, são parte de um mesmo processo em que o sujeito constrói emotiva, intelectual e experimentalmente a sua identidade moral.

Dentro dos limites do presente trabalho, interessa ressaltar uma categoria particular de ação ou prática moral, a saber, a participação cidadã em torno das questões que concernem ao mundo comum. Compreendemos este tipo de prática como uma ação (ou um conjunto delas) realizada de modo consciente com o propósito de incidir sobre as problemáticas morais que figuram no âmbito público – como no caso da questão socioambiental. Ao dirigir-se à transformação de problemas de caráter ético-político, a participação cidadã constitui importante ferramenta para que o indivíduo se reconheça como um sujeito político capaz de contribuir com a transformação da realidade. A participação social, dessa forma, fomenta o senso de responsabilidade cívica, a solidariedade e o compromisso para com as demandas coletivas, dentre outros valores fundamentais para a atuação ética no mundo. Tanto quanto os outros tipos de prática, possui um caráter procedimental, mas também pode converter-se em um valor para o sujeito, isto é, o ato de implicar-se com as questões públicas e participar delas adquire *status* de importância passando efetivamente a fazer parte de sua vida.

Encerrando a seção por aqui, reiteramos que a formação da moral está condicionada à pluralidade de experiências morais que um sujeito vive e à influência que as diferentes

instituições sociais exercerão sobre ele. Apesar de tratar-se de um processo que decorre da própria condição humana de compartilhar um mundo com os demais, acreditamos que nem sempre se dá de forma que o sujeito construa um modo de vida capaz de coordenar os desejos e interesses pessoais com a preservação e defesa da dignidade dos demais. É nesse contexto que acreditamos no imperativo de estabelecer um trabalho pedagógico formal capaz de propiciar condições para que o sujeito construa uma identidade moral virtuosa e comprometida com o bem comum.

2.6 Conteúdos e critérios para uma Educação Moral

Levando em consideração os diferentes aspectos que participam da construção da moralidade, reconhecemos com Puig (1995, 1998b) três principais eixos de conteúdos que podem pautar uma educação em valores morais:

- ✓ Conteúdos relativos ao conhecimento de fatos e de guias culturais de valor;
- ✓ Conteúdos relativos ao desenvolvimento das capacidades psicomorais; e
- ✓ Conteúdos relativos à construção de valores e atitudes.

Tais eixos correspondem aos componentes da identidade moral abordados ao longo da exposição precedente e, por esse motivo, julgamos que devem ser objeto e objetivo da EM. Estando eles associados na identidade moral, é desejável que sejam trabalhados de forma integrada, embora saibamos que um ou outro possa sobressair-se dependendo dos objetivos pedagógicos e do tipo de prática desenvolvida. Consideramos que o trabalho com os referidos eixos deve ir de encontro a três macrodimensões da EM: *cognição, afetividade e ação*.

Interessa registrar, ainda, que aqui nos atemos aos conteúdos mais diretamente atrelados à EM, entretanto, na prática, não só podem como devem associar-se aos conteúdos de cada área do conhecimento. Vejamos agora no que consiste cada um dos eixos.

No primeiro eixo figuram os conteúdos relativos ao conhecimento dos educandos sobre os fatos morais controversos e sobre os guias culturais de valor. Os primeiros dizem respeito aos fatos humanos permeados por conflitos de caráter moral – como é o caso dos problemas socioambientais –, que precisam ser conhecidos e criticamente compreendidos, mas também diretamente acessados pelo contato dos educandos com a realidade concreta. Os fatos morais constituem a manifestação concreta da realidade moral e é sempre a partir deles que os outros conteúdos poderão desenvolver-se nas situações de ensino-aprendizagem. Assim, cada indivíduo constrói um repertório particular sobre os fatos morais que vive ou presencia, mas, conjugado a eles, o conhecimento das problemáticas históricas e da atualidade

são fundamentais para que se posicione no mundo enquanto um sujeito moral. Segundo Puig (1995, p. 68): “Los hechos morales no son únicamente realidades factuales a explicar o comprender, sino realidades que en la medida en que el hombre se halla siempre inmerso en ellas invitan, casi obligan, a la reflexión, al compromiso y a la acción”.

Quanto aos guias de valor, conforme já tratamos anteriormente, referem-se às teorias, conceitos, normas e aos modelos morais construídos com o propósito de compreender, explicar e enfrentar a realidade moral. São recursos dos quais o educando se serve para pautar suas reflexões acerca das questões morais e para dirigir a sua conduta frente a elas.

O segundo eixo diz respeito ao desenvolvimento das capacidades psicomorais. Trata-se de um conteúdo de caráter procedimental cujo aprendizado é fundamental para formar instrumentos intelecto-afetivos que capacitem os educandos a identificar, compreender e se posicionar com relação às diferentes situações que manifestam conflitos de valor, assim como a agir de modo competente diante das experiências morais com as quais se implica de modo direto.

Tanto o primeiro quanto o segundo eixo possuem o seu caráter moral condicionado a uma estrutura axiológica que lhes é subjacente. A todo instante eles recorrem e manifestam os valores morais que acabam por dar o tom do processo de ensino-aprendizagem moral. Portanto, a escolha de determinado conteúdo factual ou procedimental sempre carrega determinados valores que pautam a realidade moral (PUIG, 1995).

Ainda assim, a definição de um eixo específico sobre valores (e atitudes) justifica-se pela importância de que sejam objeto de especial atenção e para que haja um esforço em torno da sua construção e ativação pela via afetiva. É preciso que o educando conheça o conteúdo dos valores, reflita sobre suas manifestações e, principalmente, sinta-os e vivencie. A construção de um valor e o seu vínculo à identidade do sujeito é imprescindível para que ele sinta-se concernido pelas problemáticas socioambientais e transforme conhecimentos e habilidades em ação. Como parte da construção de valores, esse eixo preconiza, ainda, o fomento a atitudes por intermédio das quais o sujeito se implique com as questões morais do cotidiano, na esfera pública e privada. Trata-se de formar atitudes coerentes com determinados valores desejáveis.

A despeito das particularidades dos três eixos que delineamos, há um amplo terreno de sobreposição entre eles. Como já comentado, os valores estão inscritos e expressos nos fatos e guias de valor quando descrevem conceitos, prescrevem condutas e expõem modelos morais desejáveis. As capacidades psicomorais, por sua vez, pautam-se e guiam-se por valores, além de fazê-los objeto de reflexão e percepção emocional. E mais, o conhecimento de conceitos e

fatos requer a ativação de procedimentos intelectuais e habilidades emocionais, enquanto estes, de alguma forma, sempre se referenciam naqueles. Em outras palavras:

“[...] al enfrentarnos a los conflictos morales lo hacemos a partir de un cierto nivel de desarrollo valorativo alcanzado en la experiencia anterior, pero mediante la consideración de los hechos controvertidos pulimos y desarrollamos más todavía la imagen emotiva e intelectual de los valores [...] Dicho aún de otro modo, reconocemos los valores escuchando las emociones, la razón y la acción práctica a propósito de situaciones factuales controvertidas (PUIG, 1995, p. 124).

Neste tocante gostaríamos de pontuar que as ações sociomorais, as práticas e a própria participação cidadã que mencionamos a pouco estão presentes em cada um dos eixos de modo transversal: a) como *conhecimento* sobre as formas de ação moral e de participação social; b) como *capacidade* de levar a termo uma ação idealizada e c) como *valor*, a partir do momento em que a ação coerente e a participação na vida pública, por exemplo, também podem (e, em nossa opinião, devem) ser valoradas pelo sujeito. Assim, as ações e práticas eticamente orientadas devem compor currículos, programas e práticas educacionais por fazerem parte da identidade moral em sua relação com mundo e consigo mesma.

Até aqui esboçamos os eixos de ensino-aprendizagem para uma educação em valores morais. Entretanto, empreender um trabalho pedagógico nessa perspectiva reclama, ainda, a controvérsia (mas implacável) tarefa de responder às seguintes perguntas: quais valores, conceitos e guias de valor devem ser selecionados em uma EM pensada para uma sociedade democrática e plural? Quais critérios devem determinar esta escolha?

Partindo da premissa de que toda e qualquer moral é tributária de valores e que estes de alguma forma determinam a direção que será dada ao trabalho pedagógico, é a partir deles que é preciso iniciar esta reflexão. De acordo com Puig (1998a, 1998b), a eleição de quais valores devem pautar uma EM é geradora de um debate de longa data entre aqueles que defendem a existência de valores universais e os que acreditam que a pluralidade cultural e subjetiva nos força a assumir o completo relativismo axiológico. Os primeiros fundamentam-se em concepções absolutistas afirmando que determinados valores – como a justiça – são um bem em si e, por isso, devem ser conhecidos e assimilados por todas as pessoas, de diferentes origens e grupos sociais. Em defesa de um ideal moral, eles preconizam a transmissão de valores universais a toda a humanidade, independentemente do contexto social, cultural ou político.

Em contraposição, há aqueles que afirmam não haver opções de valor preferíveis, pois acreditam que o ato de valorar se apoia em critérios completamente subjetivos e variáveis a cada contexto histórico e cultural. Para estes, a EM deve se preocupar com a autonomia dos sujeitos na construção do seu próprio referencial de valores.

Nesta pesquisa, trabalhamos com uma concepção intermediária entre os dois extremos. Defendemos, primeiramente, a compreensão e o respeito pelos diferentes costumes e sistemas simbólicos expressados pelas culturas e acreditamos, inclusive, que o intercâmbio de valores e visões de mundo – hoje em dia potencializado pela globalização – pode enriquecer o repertório dos povos e grupos sociais, fazendo-os reconhecer concepções e práticas mais apropriadas para o desenvolvimento pessoal e para a convivência social. Um bom exemplo disso é a assimilação das práticas espirituais oriundas do oriente por parte dos povos ocidentais.

Por outro lado, rejeitamos o relativismo e reconhecemos a existência de critérios que nos possibilitam defender alguns valores como desejáveis. O primeiro deles, que buscamos nas asserções de Puig (2007), Boff (1999) e Hans Jonas (2006), concerne à defesa da própria vida como condição primária para a nossa existência e como atributo universalmente compartilhado. Consideramos que a defesa da vida é um critério primordial para a definição de valores morais. Desta premissa deriva a consideração feita por Puig (2007) de que a experiência humana no mundo está condicionada ao vínculo com um mundo natural e sociocultural, vínculo este que nos obriga a estabelecer uma relação correta com o outro (humano ou não humano) a fim de preservar a vida em condições dignas de existência.

Do ponto de vista específico das relações humanas, o processo de socialização e o estabelecimento de vínculos sociais constituem condições da existência humana no mundo: a realização da espécie humana depende de cuidados biológicos e de um legado cultural que facilita e potencializa a sua adaptação ao mundo. Nesse sentido, a existência humana conforma associações de interdependência entre as pessoas, associações estas que requerem um mínimo de reciprocidade e reconhecimento do outro.

Sobre isso, Puig (2007) argumenta que compartilhamos uma forma particular de pertencer ao mundo, que se reflete em necessidades e projetos pessoais, algo que todos possuem – embora de modo individual – e cuja realização em um mundo social depende da abertura e das condições que o outro e o coletivo darão. Assim, a coordenação entre os âmbitos pessoal e coletivo da existência também nos parece ser um importante critério para pautar a escolha de valores morais. Tal critério pode ser traduzido no princípio de reciprocidade de Kant (1797/2008), segundo o qual o bem-estar (felicidade) e a dignidade são

atributos desejáveis por cada indivíduo e, por este motivo, devem servir de baliza para a sustentação de relações sociais pautadas pela reciprocidade, nas quais o outro, em sua dignidade e direitos, deve sempre ser reconhecido como um fim e nunca como um meio, como sujeito de direitos e não objeto de instrumentalização:

[...] uma vez que nosso amor-próprio é inseparável de nossa necessidade de sermos amados (ajudados em caso de necessidade) pelos outros também, tornamos a nós mesmos um fim para os outros; e a única forma de ser esta máxima obrigatória é através de sua qualificação como uma lei universal, daí através de nossa vontade também tornar os outros nossos fins (KANT, 1797/2008, p.235).

Apesar de oferecerem importantes balizas para pensarmos a escolha de valores morais, os critérios supracitados ainda não nos oferecem conteúdos morais específicos, deixando em aberto essa definição. Acreditamos que tal lacuna pode ser preenchida pelas proposições de Cortina (2005) e Vázquez (2012). Concordamos com os autores quando afirmam que há determinados valores que ao longo da história se mostraram mais capazes de permitir a promoção de direitos, o respeito às necessidades e aos projetos individuais e coletivos, bem como a preservação de outras formas de vida e, por isso, indicaram meios mais adequados de convivência. O legado de séculos de experiência humana constitui, pois, uma importante referência de valores que foram e são capazes de coordenar os âmbitos pessoal e coletivo da existência. Tal é o caso da *justiça* entre as pessoas de diferentes origens, etnias, gêneros e classes sociais; da *generosidade* com alguém que passa por necessidades materiais e psicológicas; da *solidariedade* com aqueles que sofrem as consequências da miséria e da opressão; da *liberdade* em expressar-se e poder levar a cabo o próprio projeto de vida; da *responsabilidade* com o mundo comum; e do *cuidado com outras formas de vida e com o meio ambiente*. Também podemos pensar na *amizade*, *honestidade*, *coerência*, *cooperação* entre tantos outros.

À luz dessas reflexões, endossamos Araújo (2007) e Puig (1995, 1998a), para quem a educação deve eleger determinados valores reconhecidos pela coletividade como *desejáveis de universalização*. Desejáveis porque não podem ser impostos a culturas que ainda não os têm como horizonte ético. É preciso ter muito cuidado para garantir a expressão das diferentes culturas a fim de não reproduzir a forma com que a cultura dominante se impõe sobre as outras. Além disso, rejeitamos os pressupostos de uma EM que preconiza a imposição de normas sobre os indivíduos visando a uma adaptação social heterônoma. Na perspectiva que assumimos, os valores desejáveis de universalização devem ser afirmados e transmitidos,

porém sem perder de vista a abertura à construção da autonomia e a crítica por parte dos educandos.

Interessa registrar que eleger determinados valores não significa afirmá-los à margem de qualquer polêmica e como solução para todos os problemas. São horizontes, mas não infalíveis. Um valor do ponto de vista abstrato pode ser indiscutível, porém, quando submetido à complexa trama de fatores que compõem a realidade empírica, pode confrontar-se com outros valores, ser relativizado e mesmo subsumido em primazia de valores considerados mais adequados para determinada situação. Se pensarmos na vida como um valor inquestionável em termos teóricos, a sua aplicação absoluta pode tornar-se dilemática no contexto de uma “guerra legítima” como aquela empreendida contra o exército nazista ou quando se debate as polêmicas questões do aborto e da eutanásia (PUIG, 1995).

Para além dos valores que reconhecemos (dentro de seus limites) como desejáveis de universalização, há também aqueles que se inscrevem no âmbito dos costumes e das crenças de determinadas culturas ou que concernem a opções pessoais de vida. Para estes, entendemos, como Puig (1995), que a escola deve manter-se neutra e suscitar o conhecimento, a criticidade e o respeito por parte do alunado.

Em função da preocupação que temos em não imprimir um caráter absoluto e inquestionável aos valores morais no processo de ensino-aprendizagem, sublinhamos a importância de pautá-los com um movimento reflexivo e crítico, que situa as formulações morais em situações concretas, onde se entrecruzam diferentes atores, problemáticas, modos de vida, normas e valores. Assim a aprendizagem moral se aproxima da complexidade das controvérsias que o sujeito enfrenta ou enfrentará em sua vida. Também por isso reiteramos a perspectiva de uma EM que não se encerre na transmissão de valores ou normas comportamentais e sim conjugue valores, conhecimentos e capacidades psicomorais, contribuindo com a construção de uma identidade moral competente, virtuosa e crítica.

Uma vez definidos os critérios mínimos de seleção dos valores que devem pautar a prática de EM, nos resta sinalizar os critérios de escolha referentes aos conteúdos factuais e guias de valor. Mas, como os valores direcionam em grande medida a linha condutora do ensino-aprendizagem moral, seremos breves. Por tudo o que argumentamos no decorrer desse capítulo, pensamos que os fatos e os guias culturais de valor devem abordar os problemas e controvérsias presentes nas esferas pública e privada, pelo fato de expressarem valores, demandarem uma compreensão e resolução (seja na forma de ação concreta seja de simulação intelectual), além de capacitarem os educandos a lidar com as diferentes problemáticas com as quais vão se deparar em suas vidas. Quanto aos guias de valor, de modo particular, conforme

o próprio nome sugere, estarão condicionados aos valores eleitos como objeto de ensino-aprendizagem e apontarão tanto para a resolução de conflitos quanto para um aprendizado direcionado à adequação a convenções sociais indispensáveis para a convivência no mundo comum.

No próximo capítulo, postularemos algumas possibilidades de realização de uma prática educativa que articule a EA à EM, na perspectiva de contribuir para a formação de cidadãos concernidos pela questão socioambiental.

CAPÍTULO 3

PARÂMETROS METODOLÓGICOS E DIRETRIZES DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CIDADANIA

No primeiro capítulo identificamos a formação e o exercício da cidadania como imperativos da vertente transformadora da EA, caracterizada pelo compromisso com o enfrentamento do quadro de injustiça social e degradação ecológica. Filiamos-nos a essa vertente pela afinidade com seus pressupostos teórico-metodológicos e em função do quadro de vulnerabilidade socioambiental que compõe o universo empírico da presente pesquisa. Entretanto, passamos a falar em uma EA para a cidadania a fim de destacar as proposições peculiares dessa investigação e argumentamos a importância da educação em valores morais para a formação de um cidadão capaz de intervir no mundo de forma ética, respeitando e defendendo o direito a uma vida digna em suas múltiplas expressões.

Com a finalidade de aportar subsídios para a formação moral nos marcos da EA, no segundo capítulo nos debruçamos sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos do campo da EM. Chegamos aqui com a tarefa de articular os campos da EM com a EA, apresentando possibilidades de realização de uma prática pedagógica de EA capaz de contribuir para a educação em valores morais dos educandos com vistas à construção da cidadania.

3.1 Quais conteúdos e valores devem pautar uma Educação Ambiental para a cidadania?

Na perspectiva da EA para a cidadania, a questão ambiental assume o caráter de uma problemática fundamentalmente ético-política que constitui a matéria-prima do processo de ensino-aprendizagem. A prática pedagógica, por sua vez, orienta-se para a formação de indivíduos e coletivos capazes de: a) reconhecerem criticamente a problemática socioambiental; b) sentirem-se implicados às suas demandas e c) levarem a termo ações que visem ao seu enfrentamento. Trata-se de uma proposta educacional cujas transformações pessoal e social fazem parte de um mesmo projeto de sociedade justa, solidária e sustentável.

Tais pressupostos anunciam o estreito alinhamento dessa abordagem com a concepção de EM que defendemos, endossando nossa opção por articular ambos os campos na mesma proposta pedagógica. A começar pelo fato de que a questão socioambiental, objeto e matéria prima da EA, é um campo de problematização moral situado na esfera pública (PUIG, 1998a),

tendo em vista que pauta valores morais e implica os indivíduos e grupos sociais a se responsabilizarem e agirem em torno da manutenção de um bem comum. Em segundo lugar porque os objetivos da EA apontam para uma formação ética e cidadã o que, em última análise, pode ser traduzido para a construção da identidade moral. O que queremos dizer é que os atributos que configuram a cidadania de um sujeito estão inscritos na identidade moral, a qual abarca uma gama de valores, conhecimentos e capacidades psicomorais que podem capacitá-lo à preservação e defesa de direitos e que o predispõem a intervenções solidárias e responsáveis com as demandas socioambientais.

A partir de tais considerações deduzimos que a EA para a cidadania e a EM convergem para um terreno comum, motivo pelo qual concordamos com a filósofa espanhola Teresa Román (1994) quando afirma que a EA pode ser compreendida como uma modalidade de EM com conteúdos específicos do campo ambiental. Dessa maneira, os valores e conteúdos relativos à EA para a cidadania apresentam estreita correspondência com aqueles que esboçamos ao final do capítulo anterior – embora guardem algumas especificidades.

Traçado este panorama, a partir de agora delimitaremos os valores morais que julgamos desejáveis para uma EA para a cidadania. Não iremos retomar os critérios para a eleição dos valores por já tê-lo feito no capítulo anterior, mas podemos sintetizar que os valores escolhidos são aqueles que historicamente têm sido concebidos como capazes de coordenar os âmbitos pessoal e coletivo da existência e garantir a preservação do direito a uma vida digna em suas diferentes manifestações (CORTINA, 2005; VÁZQUEZ, 2012).

Por reconhecermos que a problemática socioambiental traduz tanto os conflitos das relações dos seres humanos com a natureza, quanto os conflitos e contradições sociais que incidem sobre o meio ambiente, propomos duas classes de valores morais para uma EA para a cidadania: a primeira compreende aqueles que regulam as relações dos seres humanos entre si e a segunda os que comparecem na relação direta que os seres humanos estabelecem com a natureza. Tal escolha encontra sustentação nas diversas publicações alinhadas à vertente transformadora da EA¹⁵ que, de uma forma ou de outra, explicitam estas duas classes de valores morais.

Não sendo possível listar todos os valores morais que poderiam ser pautados (ou que podem figurar numa prática de EA), destacaremos alguns que exercem papel superlativo no

¹⁵ Dentre elas podemos destacar publicações institucionais como o ProNEA e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASÍLIA, 2005), e a obra dos autores mencionados no decorrer do primeiro capítulo.

tratamento da questão socioambiental em uma perspectiva de cidadania e de transformação social. São eles: a justiça; a generosidade; a solidariedade; a responsabilidade com o bem comum, com as futuras gerações e com outras formas de vida; e a participação cidadã.

Antes de explicar o que entendemos por cada um destes valores, gostaríamos de alertar que não nos propomos a realizar uma ordenação hierárquica, no sentido de definir a primazia de uns sobre outros. Embora tenhamos ciência deste debate no campo da filosofia, não é a nossa intenção fazê-lo. Propomo-nos tão somente a pensar os valores importantes para uma EA para a cidadania, cada qual aportando a sua contribuição particular. Isso significa, que mesmo que a existência de alguns deles esteja subordinada a outros, isso não os torna menos relevantes, além do que, reconhecemos que os valores, na prática, muitas vezes interagem entre si, compondo um feixe de conteúdos valorativos cujo significado de um remete a outros, no sentido do que Frondizi (apud PAYÁ, 2010) denominou de *fundo axiológico associado*.

- **Justiça**

À luz das obras de Comte-Sponville¹⁶ (1995) e La Taille (2006), compreendemos a justiça sob dois princípios complementares: igualdade e equidade. O primeiro supõe o reconhecimento de que todos os seres humanos, independentemente de sua origem social, sexo, capacidades cognitivas, nacionalidade, etnia, etc., nascem dotados de valor intrínseco e com o mesmo direito a uma vida digna. Comte-Sponville (1995) afirma que a igualdade implica dar ou garantir ao outro aquilo que lhe é de direito em uma relação de reciprocidade entre as pessoas. O autor, porém, reconhece que a justiça aplicada à vida concreta requer adequações às particularidades situacionais e pessoais, nas quais a igualdade deve ser associada à equidade, isto é, a um tratamento justo que leve em consideração as diferentes necessidades, desejos, potencialidades e limitações de cada pessoa, em diferentes contextos.

Na mesma direção, La Taille considera que a equidade é um princípio complementar à igualdade na definição da justiça. Para o autor, a equidade significa tornar iguais os diferentes: “Os seres humanos apresentam diferenças entre si, e elas devem ser levadas em conta para que, no final, a igualdade entre todos os seres humanos seja realizada” (LA TAILLE, 2006, p. 61). Assim, a equidade é imprescindível para o equacionamento das

¹⁶ Na obra *Pequeno tratado das grandes virtudes* (1995), o autor emprega o termo virtudes, porém reconhece que estas são correlatas aos valores morais. Mais precisamente, afirma que as virtudes são a incorporação dos valores morais à vida do sujeito, o que justifica a adoção da sua obra como referência para o tratamento dos valores morais.

diferenças entre as pessoas e das assimetrias sociais. La Taille exemplifica muito bem essa ideia ao sugerir que em uma sociedade marcada pela distribuição desigual das riquezas, cobrar o mesmo montante de impostos para ricos e pobres seria injusto, ao passo que a proporcionalidade nas contribuições seria uma forma de reequilibrar as diferenças.

Logo, a justiça, compreendida como associação entre igualdade e equidade, é um valor moral imprescindível para uma EA que pauta as desigualdades socioambientais e a situação de vulnerabilidade que acomete de modo ostensivo as populações pobres e marginalizadas.

- **Generosidade**

A equidade, nos próprios termos apresentados no exemplo anterior, dialoga com outro valor moral que julgamos central para uma EA para a cidadania: a generosidade. De acordo com Comte-Sponville (1995), trata-se de um valor moral altruísta por excelência, porque supõe ajudar alguém que necessita sem querer retribuição e, por vezes, renunciando a prazeres ou bens pessoais. O generoso é aquele que “dá de si em benefício do outro”, que se predispõe a ajudar alguém ou um grupo de pessoas que carece de auxílio sem ser obrigado a fazê-lo, isto é, sem ter dever ou responsabilidade objetiva com a situação. Neste sentido, reconhecemos que o ato generoso pode ocorrer a propósito de uma injustiça social em que direitos são violados (e aqui vincula-se à justiça) ou simplesmente em função de uma situação em que não há ausência de direitos por parte de outrem, mas, tão somente, necessidade de amparo, seja ele psíquico ou material.

Desse ponto de vista, o princípio de “fazer algo pelo outro”, inscrito na generosidade faz dela um valor de suma relevância para a implicação dos indivíduos e organizações sociais com as problemáticas socioambientais cujo enfrentamento requer não só um senso de justiça. Para a relação dos seres humanos com a natureza, de modo geral, e com outros seres vivos, em particular, na qual muitas vezes não há um direito ampla ou formalmente reconhecido, a generosidade possivelmente é um dos valores que justifica a sua proteção e a força que alguns dedicam a esta questão.

- **Solidariedade**

A solidariedade é um valor moral cujo significado comumente se sobrepõe ao da generosidade. Pelo uso recorrente dos termos como sinônimos, julgamos pertinente clarificar

a orientação que damos na presente pesquisa. Para tanto, buscamos uma primeira aproximação ao conceito de solidariedade pelo resgate do seu significado etimológico apresentado por Comte-Sponville (1995, p. 98):

[...] tem relação com solidez, de que a palavra provém: um corpo sólido é um corpo em que todas as partes se sustentam (em que as moléculas, poderíamos dizer igualmente, são mais solidárias do que nos estados líquidos ou gasosos), de tal sorte que tudo o que acontece com um também acontece com a outra ou repercute nela. Em suma, a solidariedade é antes de mais nada o fato de uma coesão, de uma interdependência, de uma comunidade de interesses ou de destino.

No sentido da referida definição, a solidariedade diz respeito ao vínculo que uma ou mais pessoas estabelece com outra, com um coletivo ou com um propósito específico, de tal modo que o agente da solidariedade sente-se implicado a uma causa comum. A solidariedade é, antes de um valor em si, um sentimento de vínculo e preocupação com algo. E sempre precisa estar associada a um conteúdo, afinal, quem é solidário o é com alguma coisa, com alguém, por alguma causa ou propósito.

Por essa razão, Comte-Sponville nega a solidariedade como um valor moral, afirmando que ela não possui um conteúdo moral inerente. O autor sustenta a sua proposição exemplificando que pessoas concernidas por um mesmo propósito imoral podem se solidarizar umas com as outras – como no caso de criminosos que se auxiliam mutuamente em torno de uma causa comum. Segundo ele, a legitimidade moral deste valor, estaria subordinada a outro valor moral o que não o torna um valor moral em si.

Cortina (2005), que emprega o termo como sinônimo de fraternidade, também reconhece que o caráter moral desse valor depende de sua associação com um conteúdo moral. Entretanto, advoga que a associação da moral à solidariedade faz desta um valor fundamental para relações éticas e para a cidadania, porque diz respeito ao interesse de uma pessoa por outras e ao envolvimento com os assuntos e projetos dessas outras pessoas.

A partir destas considerações, pensamos que a solidariedade pode ser um sentimento moral – muito associado à generosidade, resultando nela ou derivando dela - e pode também ser traduzida em ação altruísta, quando uma ou mais pessoas se implicam com outras em propósitos comuns com algum conteúdo moral. Mas pode, igualmente, ser reconhecida como um valor moral quando um sujeito atribui importância ao ato de implicar-se com o outro, com as suas demandas e envolver-se em projetos coletivos em torno de questões moralmente significativas. Por exemplo, um indivíduo preocupado com uma situação de injustiça pode

optar por ajudar um movimento social, dentre tantos fatores possíveis, não só por justiça e por generosidade, mas também por creditar importância ao próprio ato de estar junto ao outro lutando por uma causa comum. Entendemos, pois, que a solidariedade, quando associada a um conteúdo moral, representa um valor de orientação altruísta próximo – e por vezes sobreposto – à generosidade, o que, todavia, não o torna menos importante para a moralidade em geral e para a cidadania em particular.

- **Responsabilidade**

Outro valor que julgamos substancial para uma EA para a cidadania é a responsabilidade, aqui especificamente para com o bem comum, as gerações futuras e os seres vivos. Em sua clássica obra *O princípio responsabilidade* (2006), Hans Jonas se debruça sobre um amplo espectro de significados e aplicações do conceito nos domínios da moralidade, dos quais nos valeremos apenas de alguns.

À guisa de definição do conceito o autor faz uma importante distinção entre dois tipos de responsabilidade: o primeiro diz respeito à imputação de atos realizados, na qual o agente deve responder por seus atos, sendo responsável por suas consequências, tanto do ponto de vista legal quanto moral. Do ponto de vista moral, a responsabilidade independe de sanções impostas do exterior, pois é o próprio indivíduo que se autorresponsabiliza pelas consequências de seu ato, tornando-se juiz de si mesmo.

Já o segundo significado não deriva das eventuais consequências de um ato, do cálculo do que foi feito após o fato ocorrer, mas concerne, nas palavras do próprio autor,

[...] à determinação do que se tem a fazer; uma noção em virtude da qual eu me sinto responsável, em primeiro lugar, não por minha conduta e suas consequências, mas pelo objeto que reivindica o meu agir. Responsabilidade, por exemplo, pelo bem estar de outros, que considera determinadas ações não só do ponto de vista da sua aceitação moral, mas se obriga a atos que não têm nenhum outro objetivo (JONAS, 2006, p.167).

Esse significado remete a uma responsabilidade ativa (ou positiva), em que o indivíduo primeiramente sente-se responsável por algo ou alguém e impõe para si próprio uma obrigação moral, sendo a conduta e a ponderação sobre as consequências do ato desdobramentos de uma disposição pessoal que as antecede. A responsabilidade, nesse caso, é antes subjetiva.

Jonas (2006) afirma que ambos os tipos de responsabilidade são determinantes para a moral. Embora o primeiro tipo não estabeleça uma finalidade para o bem, é condição de toda moralidade e representa um sentimento gerado a partir de uma situação de natureza moral, capaz de regular a conduta, seja na forma de um pressentimento seja de reação posterior ao ato. Quanto ao segundo tipo, ele afirma ser fruto de um engajamento afetivo do indivíduo com o objeto de sua responsabilidade.

Apesar de o autor abordar a responsabilidade de modo amplo e sem entrar especificamente na ideia de valor moral, com base nas considerações anteriores podemos deduzir o conteúdo axiológico da responsabilidade. Primeiramente pela *importância* que Jonas (2006) atribui a ela como diretriz de uma ética contemporânea. Em segundo lugar porque, quando pensamos no valor como um vínculo afetivo entre o sujeito e um objeto, que se integra à identidade (ARAÚJO, 1999), a responsabilidade emerge como uma consequência: o sujeito que se preocupa e se sente implicado com o objeto de valoração tendência a ver-se responsável por ele (BLASI, 2004).

Além disso, a ideia de que a responsabilidade é fruto de um engajamento afetivo (JONAS, 2006) aponta para um movimento ativo do agente da responsabilidade. Sendo assim, a responsabilidade positiva, enquanto engajamento afetivo, embora sempre vinculada a algum conteúdo – bem comum, gerações futuras, natureza, etc. –, representa um valor moral: o de se responsabilizar ativamente por aquilo com que se importa.

A responsabilidade, pensada como um valor moral, assim como a solidariedade, o é sempre com relação a um conteúdo. No que concerne a uma EA para a cidadania, optamos por conferir destaque a alguns deles, a começar pela responsabilidade com o mundo comum, entendido, aqui, no sentido proposto por Arendt (2004, 2010), como esfera pública.

Para os propósitos de uma EA para a cidadania, situar a questão ambiental em sua condição de problemática pública e o meio ambiente como um bem comum a todos significa politizar o debate ambiental e possibilitar a assunção de responsabilidades pela manutenção de um mundo que é compartilhado, o qual recebemos como herança e legaremos às próximas gerações. A responsabilidade pelo mundo comum pressupõe um valor cívico eminentemente altruísta: aquele de importar-se com a coletividade, de colocar o bem do mundo em que se vive no centro dos interesses pessoais (ARENDT, 2004).

A preocupação com a preservação de um mundo comum – e ele próprio como um valor – traz também à emergência a responsabilidade com as futuras gerações. Quando trata da responsabilidade com o mundo comum como um imperativo moral, Arendt (2010) afirma-o como locus da comunidade política que reúne os seres humanos em torno de um destino

comum, e o concebe como símbolo da imortalidade humana, da transcendência. Justamente por tais razões, defende que o mundo comum deve ser perpetuado e sobreviver ao ir e vir das gerações, algo como um patrimônio comum que precisa ser preservado.

Em sentido complementar, Jonas (2006), preocupado pelo risco que a degradação ecológica e os avanços tecnológicos da contemporaneidade podem representar para a sobrevivência da humanidade, preconiza a responsabilidade com as gerações futuras como um imperativo ético contemporâneo, outrora desconsiderado pelas éticas tradicionais:

Um imperativo ético adequado ao novo tipo de agir humano e voltado para o novo tipo de sujeito atuante deveria ser mais ou menos assim: “Aja de modo a que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra” (JONAS, 2006, p. 47)

E acrescenta,

[...] o novo imperativo diz que podemos arriscar a nossa própria vida, mas não a da humanidade [...] nós não temos o direito de escolher a não existência de futuras gerações em função da existência atual, ou mesmo as colocar em risco. (JONAS, 2006, p.48).

O imperativo ético do autor é a própria existência da humanidade, sendo o futuro uma dimensão inacabada de nossa responsabilidade. Segundo ele, para a responsabilidade com as futuras gerações não há direitos e deveres pautados por uma relação de reciprocidade, mas sim uma obrigação moral precedida pela responsabilidade que a própria condição de seres em um mundo que se perpetua nos impõe. O autor fala em um dever de posteridade para com direitos – antecipadamente concebidos – à realização da humanidade, e o justifica:

[...] já que de qualquer modo haverá futuros homens, essa sua existência, que terá sido independente de sua vontade, lhes dará o direito de nos acusar, seus antecessores, de sermos a causa de sua infelicidade, caso lhes tivermos arruinado o mundo ou a constituição humana com uma ação descuidada ou imprudente [...] Portanto, para nós, contemporâneos, em decorrência do direito daqueles que virão e cuja existência podemos desde já antecipar, existe um dever como agentes causais, graças ao qual nós assumimos para com eles a responsabilidade por nossos atos cujas dimensões impliquem repercussões de longo prazo (JONAS, 2006, p. 91).

Além do dever de garantirmos os direitos das próximas gerações à existência, Jonas postula possuírmos a obrigação moral de salvaguardar, não o direito, mas *o dever* delas de realizar e preservar a humanidade.

A responsabilidade de herdar um mundo em boas condições para as gerações futuras, igual ou melhor do que recebemos de nossos antepassados, é um valor nuclear para a EA e diretriz do conceito de sustentabilidade, comparecendo nos principais documentos orientadores da EA em escala mundial – como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASÍLIA, 2005). É, também, pressuposto irrenunciável do conceito de cidadania no mundo contemporâneo (CORTINA, 2005).

Resta acrescentar a natureza e as outras formas de vida como objeto de valoração e responsabilização. Conforme abordamos no primeiro capítulo, o reconhecimento do valor não utilitário da natureza e dos seres vivos é tema recorrente da EA. Em oposição à tradição antropocêntrica que “coisifica” a vida não humana, hoje se reivindica uma ética do cuidado com outras formas de vida, concebidas como um bem em si mesmas, independentemente de sua utilidade para os seres humanos (BRENAN, LO, 2011; BOFF, 1999; GRÜN, 2007; JONAS, 2006). É nesse sentido que Jonas, em sua ética da responsabilidade, retoma o preceito kantiano de conceber a dignidade dos seres humanos como um fim para preconizar o bem da vida extra-humana – a saber, a biosfera no todo e em suas partes –, afirmando ser preciso “[...] ampliar o reconhecimento de “fins em si” para além da esfera do humano e incluir o cuidado com estes no conceito de bem humano” (JONAS, 2006, p. 41).

- **Participação cidadã**

O último valor moral a que nos propomos abordar é a participação cidadã no mundo. Acreditamos que a valoração do ato de participar dos destinos comuns da humanidade e da natureza é um requisito imprescindível para uma formação cidadã plena. Tal valor nos remete à Grécia antiga, onde a participação nos assuntos públicos com a finalidade de manter e potencializar a comunidade política era uma virtude almejada por todos os cidadãos livres (ARENDT, 2004; CORTINA, 2005).

Certamente a participação cidadã como um valor moral associa-se a outros valores abordados anteriormente, mas possui uma qualidade própria: a de predispor à intervenção direta na esfera pública. No contexto da EA, particularmente no que diz respeito à vertente transformadora, é recorrente encontrar menção direta e indireta à importância de que os educandos valorizem a participação cidadã sobre os problemas socioambientais (CARVALHO, 2004, 2008; LAYRARGUES, 2006; LIMA, 2011; LOUREIRO, 2009). Esse é um valor fundamental dessa perspectiva. Pensamos que a participação cidadã, além de ser

uma capacidade psicomoral a ser desenvolvida - o que significa o aprendizado de um “saber fazer” -, deve também ser valorada pelos educandos.

Encerrando por aqui a demarcação dos valores morais para uma EA para a cidadania, ainda nos resta pontuar outras classes de conteúdos. Conforme já mencionamos, uma EA para a cidadania deve contemplar os mesmos eixos de uma EM, acrescentando conteúdos próprios do campo ambiental.

Portanto, em primeiro lugar, além dos conteúdos propriamente morais, é imprescindível levar em conta o conhecimento de fatos, conceitos e processos sociais e ecológicos que comparecem na questão socioambiental. Assim, defendemos que o conhecimento e compreensão de conteúdos relativos à ecologia científica, à história, à geografia e às formações socioculturais – só para citar alguns –, devem associar-se aos conteúdos de caráter moral, sob pena de, ao não fazê-lo, incorrer no enfraquecimento da formação ética e cidadã.

No que concerne à escolha dos fatos morais em uma EA para a cidadania, defendemos que estes devem ser os problemas e conflitos de caráter ambiental – consoante a premissa de que a questão ambiental deve ser compreendida como um campo de problematização moral situado na esfera pública (PUIG, 1998a). É assim também que Manzochi (2008) compreende o tratamento da questão ambiental em uma EA formadora de cidadania. Em sua tese de doutorado, a autora entrelaça o campo de conflito socioambiental à EM, postulando a importância de que os conflitos socioambientais sejam objeto de conhecimento, reflexão e vivência pelos educandos.

No tocante aos guias culturais de valor, pensamos que uma EA para a cidadania deve seguir a tipologia de Puig (1998a), assinalada no capítulo 2, de modo a abordar aqueles que concernem à dimensão das relações sociais em geral, porém acrescentando os conteúdos sociomorais específicos da área ambiental. Nesse sentido, o trabalho de Manzochi (2008) oferta valiosas contribuições para pensarmos os guias de valor do campo ambiental. Alguns exemplos são: o conceito de sustentabilidade, o princípio de que “o meio ambiente é um bem comum” e a visão de mundo dos ecologistas como *ideias morais*; as leis ambientais e normas para a separação do lixo como *pautas normativas*; o modo de vida ecologista, a atuação política de militantes ambientalistas como Chico Mendes e as experiências de gestão ambiental comunitária como *modelos morais*.

Assinalados os fatos, guias de valor e valores morais para uma EA para a cidadania, resta delimitar quais capacidades psicomorais devem ser trabalhadas, a fim de contemplar os

três eixos que postulamos no capítulo anterior para uma educação em valores morais. Pensamos serem as mesmas capacidades. Cabe tão somente deixar registrado que outras habilidades ou competências, não específicas da moralidade, devem ser objeto de ensino-aprendizagem. Todavia, não adentraremos os pormenores dessa discussão por não fazerem parte do escopo da presente pesquisa.

Consideramos, por fim, que a realização de uma prática de EA capaz de promover a educação em valores morais de educandos com vistas à construção da cidadania, deve contemplar o trabalho com fatos, guias de valor, capacidades e valores morais. Tais seriam seus conteúdos formativos. A pergunta que ainda reside é: quais pressupostos metodológicos possibilitariam levar a termo tal finalidade?

É sobre essa questão que apontaremos algumas possibilidades a seguir.

3.2 Possibilidades metodológicas de uma EA para a cidadania

Conforme assinalado anteriormente, a proposição de uma EA para a cidadania se insere no terreno de justaposição entre a EA transformadora e o campo da EM. Ao levarmos em conta os pressupostos teórico-metodológicos da vertente transformadora da EA (capítulo 1) identificamos diversos pontos de convergência com os fundamentos e finalidades da EM delineados no segundo capítulo, e também com as proposições metodológicas desse campo presentes em outros trabalhos (ARAÚJO, 2007, 2012; MARTÍN; RUBIO, 2010; PUIG et al, 2009; PUIG, 1998b, 2007). A partir daí, delimitamos alguns fundamentos metodológicos que julgamos serem capazes de contribuir com a formação em valores morais no interior de uma EA para a cidadania. Cientes das múltiplas possibilidades de realização prática dessa perspectiva educacional, elencamos os fundamentos metodológicos que foram aplicados a propósito da nossa investigação empírica:

- Realizar uma prática pedagógica sistemática capaz de promover uma experiência prolongada de educação em valores morais;
- Promover situações de aprendizagem que contemplem e relacionem cognição, emoção e ação.
- Levar a cabo metodologias problematizadoras e participativas de ensino-aprendizagem que impliquem os educandos com a problematização, o estudo e a intervenção sobre os problemas e conflitos socioambientais da comunidade do entorno da escola;
- Promover parcerias entre escola e comunidade na realização de projetos comuns.

Sobre o primeiro fundamento para uma EA para a cidadania, endossamos a opinião de Puig (1998b, 2004, 2007), para quem a EM deve ser desenvolvida mediante situações de aprendizagem sequenciadas e sistemáticas previstas no currículo escolar, a fim de tornar a tematização moral recorrente na vida dos educandos. Para o autor a EM não pode ser relegada a atividades pontuais e por vezes sem nexos, precisa comparecer no currículo de forma explícita e reiterada, integrada às disciplinas e/ou como disciplina específica, permeando toda a vida escolar. Araújo (2007, 2008a) corrobora tais asserções propondo que temas de relevância ética – como o meio ambiente – figurem como eixo transversal de projetos pedagógicos interdisciplinares.

Somado a isso, acreditamos que no curso de projetos ou sequências didática orientados para a construção da moralidade é de importância substancial o planejamento de atividades e técnicas pensadas especialmente para desenvolver os diferentes componentes da identidade moral. Pensamos que qualquer atividade não é igualmente útil para um projeto de educação moral consistente. Na obra *Ética e valores: métodos para um ensino transversal* (PUIG, 1998b) encontramos a referência de alguns recursos metodológicos que cumprem essa finalidade, como por exemplo: exercícios autobiográficos, discussão de dilemas morais, exercícios de role-playing (também conhecidos como jogo dramático), debates, construção de conceitos morais, exercícios de autorregulação, apresentação e discussão em torno de modelos morais (role-model), etc. No que diz respeito a atividades especialmente planejadas para a EA em perspectiva transformadora destacamos a obra *A formação do sujeito ecológico* (CARVALHO, 2008) na qual figuram diferentes abordagens metodológicas e técnicas de trabalho.

No contexto de tais asserções, entendemos que uma EA para a cidadania precisa organizar um projeto educacional que considere os três eixos de conteúdos voltados para a educação em valores morais e o faça de modo a contemplar a cognição, a emoção e a ação, enquanto dimensões constitutivas do sujeito moral.

O terceiro fundamento diz respeito à adoção de uma metodologia problematizadora e participativa de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma orientação metodológica que concebe o papel ativo dos educandos no processo de construção do conhecimento e adota os problemas concretos da realidade como matéria-prima de um processo educativo que associa aprendizagem e participação social. Sua matriz epistemológica se encontra na pedagogia do “aprender fazendo” legada pelo filósofo e educador John Dewey (1971, 1959), ícone das reformas educacionais da primeira metade do século XX que postulou a educação escolar como um *continuum* da vida cotidiana, por meio da qual as situações de aprendizagem devem

estar vinculadas à realidade dos estudantes e dirigidas a finalidades sociais. Em sua visão pragmática da educação, Dewey preconizou o papel ativo do alunado no desenvolvimento dos estudos escolares e a atividade prática destes na resolução de problemas da realidade como formas de promover uma aprendizagem mais efetiva e significativa – para todos os âmbitos da educação, inclusive o moral (DEWEY, 1959).

Dentre as diferentes referências que nos fornecem subsídios teórico-metodológicos para pensar uma metodologia problematizadora e participativa de ensino-aprendizagem, adotamos como parâmetro a pedagogia problematizadora de Paulo Freire (2005) e a sua versão propositiva por meio da *Metodologia da Problematização* (BERBEL, 1999; BORDENAVE, 2005; DECKER; BOUJUIJS, 2009), assim como a metodologia da *Aprendizagem Serviço* preconizada por Martín e Rubio (2010) e por Puig e colaboradores (2009) como uma estratégia de educação em valores e para a cidadania.

A Metodologia da Problematização é uma estratégia de ensino-aprendizagem cujos fundamentos teóricos têm como alicerce a obra de autores como John Dewey, Jean Piaget e, principalmente, Paulo Freire. Constitui-se como uma proposta de aplicação prática dos fundamentos teóricos postulados por esses autores mediante um procedimento desenvolvido pelo educador popular Charles Maguerez e posteriormente sistematizado pelo paraguaio Juan Diaz Bordenave em parceria com Ademir Pereira (BORDENAVE; PEREIRA, 2011). Suas diretrizes procedimentais são representadas pela imagem de um arco que tem como base a realidade empírica (Figura 1).

Figura 1 – Representação do esquema do arco adaptado por Bordenave e Pereira (BORDENAVE, 2005).

De acordo com Decker e Bouhuijs (2009), Berbel (1999) e Bordenave (2005), na Metodologia da Problemática o percurso pedagógico inicia-se no confronto direto dos educandos com uma situação ou cenário problemático sobre o qual realizam um diagnóstico. Desta etapa deriva um momento de definição dos pontos-chave para estudo; é quando os próprios educandos elegem o que será estudado, os aspectos problemáticos que precisam ser melhor conhecidos e compreendidos a fim de buscar uma resposta para a problemática em questão. Passa-se, então, para a etapa de estudos e pesquisa acerca dos problemas eleitos. O projeto termina com uma intervenção sobre a mesma realidade com vistas a solucionar ou melhorar a situação problemática. A etapa de intervenção na realidade pode ocorrer concomitantemente aos estudos e pesquisas e, mesmo quando realizada no momento final do projeto, pode resultar na identificação de novos problemas, ensejando o início de um novo projeto.

Notamos, a partir das sucessivas etapas do arco (Figura 1), que a Metodologia da Problemática percorre um trajeto que desafia os educandos a exercitarem o movimento dialético de ação-reflexão-ação, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem os problemas da realidade (BERBEL, 1999). A unidade dialética entre ação e reflexão na Metodologia da Problemática traduz a própria práxis aplicada à educação, práxis entendida não como sinônimo de ação mecânica, mas como prática consciente, reflexiva e intencional de transformação da realidade, que promove, a um só tempo, uma mudança no sujeito, agente da práxis, e no mundo onde ele se insere (FREIRE, 2005; VÁZQUEZ, 2011). A práxis, enquanto movimento de ação-reflexão-ação é, pois, uma síntese da prática pedagógica problematizadora de base teórica freireana que tem nos problemas concretos do cotidiano o elemento condutor de uma aprendizagem ativa, contextualizada e significativa, capaz de suscitar no educando a sensibilidade e a crítica para com os problemas socioambientais, e, além disso, a percepção de sua capacidade em transformá-los (BERBEL, 1999; BORDENAVE, 2005; DECKER; BOUHUIJS, 2009).

A integração entre aprendizagem e participação social no enfrentamento de demandas concretas é reconhecida por Martín e Rubio (2010) e Puig et al. (2009) como instrumento fecundo para a educação em valores e para a cidadania. Segundo os autores, as diferentes abordagens metodológicas que vinculam a participação social na comunidade com um aprendizado intencional, sistemático e, preferivelmente, vinculado aos conteúdos curriculares, podem ser enquadradas no conceito de Aprendizagem Serviço (ApS). Aqui interessa destacar o vínculo que os autores estabelecem entre esta orientação metodológica e a construção da moralidade nos termos que propusemos ao longo deste trabalho e também o especial relevo

conferido por eles à formação cidadã. Nas palavras de Puig et al. (2009, p. 11, grifo nosso), esta é uma metodologia que

[...] combina en una sola actividad el *aprendizaje de contenidos, competencias y valores* con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Una actividad en el que los participantes se forman al enfrentarse a necesidades reales de su entorno con el objetivo de mejorarlo. En el aprendizaje servicio se aprende para servir a la comunidad, pero a su vez las actividades de servicio se convierten en fuente de nuevas competencias y valores.

Em convergência com os pressupostos da Metodologia da Problematização, os autores supracitados destacam como diferencial desse tipo de metodologia a implicação dos educandos com problemas concretos e a intervenção sobre estes. Neste tocante, Bosch, Climent e Puig (2009) afirmam que a experiência efetiva de engajar-se com problemas sociais proporciona uma educação em valores e para a cidadania mediante o próprio exercício prático da cidadania. Para eles, a conjugação entre aprendizado e serviço comunitário tem como finalidade favorecer o compromisso cívico e utilizar o conhecimento como um instrumento a serviço da melhor condição de vida de todos os indivíduos e da comunidade. Trata-se de dar uma resposta a necessidades reais da sociedade e obter durante o percurso aprendizagens vinculadas ao currículo e às aprendizagens informais

Na mesma direção, Martín e Rubio (2010, p. 17) preconizam a práxis pedagógica (ação-reflexão-ação) e sublinham a ação como elemento fundamental da educação em valores:

Aprender a través del ApS supone hacer, actuar, implicarse. Así, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la apropiación de valores tienen su punto de partida en la actividad. Se trata de una actividad que huye del activismo, del hacer por hacer, y que integra la reflexión como componente inherente a la propia práctica. El aprendizaje, para que sea activo y significativo, tiene que partir de la problematización de la experiencia de los alumnos.

Trilla (2009), por sua vez, corrobora essa ideia e destaca que o que diferencia a ApS de outras metodologias ativas é o fato de colocar o alunado para trabalhar com *situações reais* e de *utilidade social*, transcendendo os muros escolares para implicar os alunos com as necessidades da comunidade, enquanto outras metodologias ativas geralmente recorrem a simulações ou a situações reais cujas demandas estão restritas ao âmbito pessoal e aos domínios da instituição escolar. O autor pontua que essa distinção é de todo relevante, pois se

a ação é fundamental para o aprendizado de conhecimentos e habilidades, uma ação de utilidade social pode desdobrar no aprendizado de valores e competências cívicas, resultando em benefícios para o indivíduo e para a sociedade.

De modo complementar, Gijón (2009) argumenta que, no enfrentamento de problemas reais, os educandos entram em contato com um ambiente rico em vida, com pessoas de carne e osso; não conhecem o problema apenas no campo abstrato, mas o reconhecem de perto, sentem-no, implicam-se com ele, problemas que em toda a sua complexidade suscitam reflexões e geram sentimentos morais como a indignação, a justiça, a solidariedade e a compaixão. Sobre isso, Martín (2009) afirma que a responsabilidade do educando com a resolução de um problema, somada à ação altruísta com os demais, uma vez posta em prática, pode promover sentimentos de satisfação, produzindo bem-estar e, conseqüentemente, constituindo importante instrumento para a construção de valores morais.

Em consonância com as diretrizes metodológicas da vertente transformadora da EA, acreditamos que a práxis pedagógica inscrita em uma metodologia problematizadora e participativa de ensino-aprendizagem pode aportar consideráveis contribuições para uma EA para a cidadania. Pensamos que a implicação ativa e direta dos educandos na *problematização*, no *estudo* e na *intervenção* sobre um ou mais problemas que acometem a comunidade do entorno da escola, poderá proporcionar uma educação em valores morais com vistas à construção da cidadania no contexto da problemática socioambiental. Isso porque em uma metodologia problematizadora e participativa a formação da cidadania ocorre pelo próprio exercício prático. O processo de aprendizagem se dá no enfrentamento de situações reais e significativas do ponto de vista social, ético e até mesmo político, e os educandos assumem o papel de protagonistas no desvelamento da realidade em que se inserem, conjugando reflexão, sentimentos e ação como parte de um mesmo processo de transformação pessoal e social.

Um projeto pedagógico em que os educandos entram em contato direto com os problemas da comunidade do entorno da escola vai ao encontro da realização do ideal das cidades educadoras de tornar os ambientes da cidade um espaço de exercício e promoção da cidadania (GADOTTI; PADILHA, 2004; CABEDUZO, 2004). Ao extrapolar os muros da escola com objetivos pedagógicos claramente direcionados, o ambiente da comunidade converte-se em um objeto de aprendizagem, um contexto de aprendizagem e, ao mesmo tempo, um agente educativo (BARDA; RÍOS, 2004), o que é de suma relevância para um trabalho de EA que visa problematizar a questão ambiental na esfera pública.

Para o intento de uma EA para a cidadania, acreditamos, ainda, que o desenvolvimento de projetos educacionais de intervenção na comunidade do entorno da escola deve ocorrer, na medida do possível, mediante a realização de parcerias entre a escola, os agentes e as instituições atuantes na comunidade. Essa tem sido uma preocupação central de autores como Guimarães (2004), Loureiro (2004), e Carvalho (2008) quando da defesa de metodologias participativas na EA. No entanto, apesar de figurar nos principais documentos orientadores do campo, a articulação entre escola e comunidade na realização de projetos comuns a ambos tem se mostrado uma das principais lacunas da EA no âmbito escolar, conforme constatado pela pesquisa intitulada *O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?* realizada pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2007b). A pesquisa evidencia que, a despeito de as escolas atribuírem importância às parcerias com a comunidade, esta, quando ocorre, na maioria das vezes, restringe-se a “palestras de sensibilização”, à realização de eventos comemorativos ou mesmo a mutirões de limpeza da escola. Os autores afirmam que as escolas ainda têm dificuldades em estabelecer metodologias mais participativas e “[...] de aceitar que os atores sociais comunitários são igualmente sujeitos do processo educativo ambiental” (BRASIL, 2007b, p.193), o que resulta em poucas iniciativas em que escola e comunidade atuam conjuntamente no planejamento, na deliberação e na concretização de projetos.

Particularmente na região Sudeste da federação – território onde se realiza o presente trabalho –, a pesquisa denota a incipiência da *participação na agenda pública*, ou seja, das ações comuns pela melhoria dos espaços públicos interno e externo da escola. O destaque maior é dado ao contexto de escolas públicas situadas nas periferias urbanas, as quais convivem com a questão da pobreza e da violência, sendo, este último aspecto, um dos maiores entraves para a realização de trabalhos na comunidade.

Diante desse quadro, endossamos a importância de que instituições e agentes que atuam na comunidade possam atuar em conjunto com a escola na definição e na realização de projetos educacionais em que educandos e outros atores sociais se coimpliquem na resolução dos problemas socioambientais que lhes concernem. Mas para que isso ocorra de modo eficiente, torna-se imprescindível um espaço e um momento para a formalização das parcerias, bem como para a sistematização do diálogo e das deliberações. Uma proposição que se constitui como um caminho no atendimento a essa demanda é o Fórum de Ética e Cidadania.

Concebido como base de sustentação do *Programa Ética e Cidadania* desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 2003 e 2010 (BRASIL, 2007a), o Fórum

de Ética e Cidadania tem como principal função reunir os diversos segmentos da escola e da comunidade do entorno na organização e no desenvolvimento de projetos comuns relacionados aos temas da ética e da cidadania, tais como convivência democrática, violência, meio ambiente, direitos humanos e inclusão social. Com composição que pode variar de acordo com a realidade da unidade escolar e da comunidade em que esta se insere, podem dele participar: docentes, corpo diretivo e demais servidores da escola; alunos e seus familiares; e também líderes comunitários, representantes de organizações não governamentais (ONGs) e de igrejas, representantes do poder público e comerciantes do entorno da escola (ARAÚJO; ARANTES, 2009; ARAÚJO, 2012; BRASIL, 2007a).

Os Fóruns de Ética e Cidadania têm como atribuição definir o tema ou as pautas éticas que devem ser incorporados ao currículo escolar e desenvolvidos na escola e no bairro, com o duplo objetivo de promover a educação dos estudantes e contribuir com a melhoria ou solução de problemas da comunidade. Além disso, outros Fóruns devem ser realizados, dentro de um mesmo programa ou módulo temático, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento das atividades. É também no Fórum que se estabelecem compromissos e parcerias acerca do projeto educacional (ARAÚJO; ARANTES, 2009; ARAÚJO, 2012; BRASIL, 2007a).

No contexto de uma comunidade em situação de vulnerabilidade socioambiental, o Fórum de Ética e Cidadania nos parece ser uma proposta capaz de contribuir sobremaneira com a construção e o exercício da cidadania. Primeiro porque deve ser um ambiente democrático e participativo onde os problemas sociomoraes da comunidade são desvelados, analisados e debatidos com a intenção de transformação da realidade. Aplicado à temática ambiental, pode auxiliar na realização de uma das principais finalidades da EA propostas pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASÍLIA, 2005), a saber, configurar espaços democráticos e participativos de gestão ambiental comunitária, enquanto instrumentos de aprendizado e emancipação social.

Em segundo lugar porque se desdobra na participação cidadã coletiva sobre o âmbito público e, com isso, representa uma instância do fazer político no qual os indivíduos deliberam e atuam conjuntamente em torno do bem comum. O Fórum, no sentido de sua função educativa, pode demonstrar a importância que a ação conjunta e organizada exerce sobre a transformação da realidade e superação das contradições sociais, o que, concordamos com Loureiro (2009) e Guimarães (2004), é fundamental para que os educandos percebam que as ações individuais empreendidas no plano privado, embora essenciais, são insuficientes para o enfrentamento consistente da questão socioambiental.

À guisa de conclusão do quadro teórico, acreditamos que os referidos parâmetros metodológicos podem contribuir com a formação em valores morais no âmbito de uma EA para a cidadania. Com o intuito de verificar de que maneira uma prática efetiva de EA poderia corresponder às nossas hipóteses, uma vez submetida à complexidade de variáveis que compõem a realidade empírica, empreendemos uma intervenção pedagógica em uma escola pública de São Paulo que passa a ser o nosso objeto de investigação a partir de agora.

CAPÍTULO 4

PLANO DE PESQUISA

O objeto de estudo da presente pesquisa consiste em um projeto pedagógico de EA para a cidadania, desenvolvido em uma escola pública de São Paulo, cuja estrutura e cujo escopo pautaram-se no referencial que delineamos ao longo do quadro teórico. Isso significa que tanto os fundamentos e objetivos da EA e da EM a que fizemos referência, quanto os pressupostos metodológicos esboçados, configuraram o projeto pedagógico.

Ao considerarmos a EA como uma prática de construção da cidadania que está intimamente atrelada à moralidade, trazemos à emergência o imperativo de contemplar a dimensão moral no processo formativo do sujeito. Todavia, não obstante a relevância da EM para a EA e o papel de destaque que esta última confere aos conteúdos axiológicos, ainda há poucos trabalhos que se propuseram a articular os campos e investigar o processo educacional em valores morais no contexto da EA, dentre os quais podemos destacar Bonnet et al (2012), Bonotto (2003), Caduto (1985) e Manzochi (2008).

Nesse contexto, a definição do objeto justifica-se pela importância de empreender uma investigação empírica acerca dos princípios teórico-metodológicos que defendemos como relevantes para um trabalho de EA que seja capaz de propiciar a educação em valores morais objetivando contribuir com a formação cidadã. Assim, neste capítulo apresentaremos a estrutura do plano de pesquisa que construímos com o propósito de investigar alguns aspectos da prática pedagógica desenvolvida.

4.1 Problema e objetivos da pesquisa

Tendo em vista as diversas possibilidades de levar a cabo uma prática de EA para a cidadania e assumindo a educação em valores morais como foco de investigação, a presente pesquisa tem como preocupação central responder à seguinte pergunta:

Como uma prática de EA para a cidadania pode contribuir com a formação em valores morais de estudantes da 5ª série de uma escola pública da periferia de São Paulo?

Pela impossibilidade de nos debruçarmos de modo aprofundado sobre a pluralidade de aspectos que constituem a formação moral, nessa pesquisa nos ocupamos de investigar a

abordagem de valores morais na prática pedagógica desenvolvida. Nesse sentido, delimitamos nosso trabalho em torno dos seguintes objetivos gerais e específicos:

Objetivos Gerais

- ✓ Articular os campos da Educação Moral e Educação Ambiental;
- ✓ Contribuir com o desenvolvimento do campo teórico-metodológico da Educação Moral.
- ✓ Contribuir com a ampliação dos referenciais teórico-metodológicos no campo da Educação Ambiental;

Objetivos Específicos

- ✓ Identificar quais valores morais foram abordados nas situações de aprendizagem realizadas na escola e na comunidade;
- ✓ Explorar de que forma as situações de aprendizagem realizadas na escola e na comunidade possibilitaram um trabalho educacional com valores morais;
- ✓ Identificar se o projeto de Educação Ambiental para a cidadania desenvolvido pode ter contribuído com a preocupação dos educandos acerca de problemáticas morais situadas na esfera pública.

4.2 Caracterização do universo empírico e dos sujeitos da pesquisa

O universo empírico desta pesquisa está circunscrito à comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) integrada ao Centro Educacional Unificado (CEU) Cantos do Amanhecer - por isso, denominada EMEF CEU Cantos do Amanhecer¹⁷. Trata-se de uma escola pública localizada no distrito do Campo Limpo, periferia de São Paulo, que atende predominantemente as comunidades do entorno pertencentes aos bairros Jardim Eledy, Jardim Mitsutani, Jardim Valquíria, Jardim Macedônia e Jardim Sete Lagos.

¹⁷ O CEU é um complexo educacional, esportivo e cultural criado com a finalidade de garantir às populações das periferias da cidade de São Paulo o acesso a equipamentos públicos de lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas, contribuindo, dessa forma, com o desenvolvimento das comunidades locais. Atualmente a cidade de São Paulo conta com 45 CEUs distribuídos pelas diferentes regiões da cidade. Informação disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx>. Acesso em 10 out. 2013.

Como pesquisador e docente da disciplina de Ciências na unidade escolar durante o período de desenvolvimento do projeto, a descrição da comunidade do entorno, da escola e dos sujeitos, resulta da experiência direta estabelecida com eles. A minha presença na escola, somada ao fato de se tratar de uma escola pública situada na periferia de São Paulo, foram os critérios determinantes para a sua escolha como universo empírico da pesquisa.

No que se refere ao perfil socioeconômico da comunidade, não há um padrão homogêneo, porém a população é predominantemente de renda baixa. Quanto à situação ambiental, os bairros apresentam alta densidade demográfica, com aglomerados habitacionais e algumas moradias ocupando áreas de encosta com risco de desmoronamento e em situação de precariedade. As comunidades são recortadas por córregos a céu aberto que recebem aporte direto de esgoto e possuem a maior parte de suas margens ocupadas por moradias irregulares. Há também baixíssimo índice arbóreo e acúmulo recorrente de resíduos sólidos em locais inapropriados. Em correspondência com o diagnóstico realizado por Morato, Kawakubo e Luchiari (2005) sobre a desigualdade ambiental na subprefeitura do Campo Limpo, podemos afirmar que se trata de um quadro emblemático de vulnerabilidade socioambiental que submete a população a condições insalubres de vida, motivo que reforçou a nossa opção por realizar um projeto de EA para a cidadania em perspectiva transformadora.

A busca por atender às diretrizes dessa abordagem no tocante à articulação entre escola e comunidade resultou na participação efetiva de diversos atores em uma ou mais etapas do projeto, sendo eles: estudantes de todas as turmas do Ensino Fundamental II; o corpo diretivo da unidade escolar; as professoras de português e educação artística e o professor de matemática; líderes comunitários vinculados a associações de moradores de bairro; uma Agente de Promoção Ambiental (APA) da Unidade Básica de Saúde (UBS) do Jardim Eledy; funcionários vinculados a órgãos públicos; representantes de ONGs; e catadores de materiais recicláveis da região.

A despeito do nosso propósito inicial de abarcar todas as séries do Ensino Fundamental II no projeto pedagógico, e muito embora os estudantes e professores deste ciclo tenham participado logo no início quando da realização do I Fórum de Ética e Cidadania, o projeto acabou ficando restrito às 5^{as} séries¹⁸, turmas para as quais eu lecionava a disciplina de Ciências, de modo que o contato direto fez com que se tornassem o centro das observações e coleta de dados. É por isso que, embora a participação de docentes e líderes comunitários

¹⁸ Até o momento de realização da pesquisa as escolas pertencentes à rede municipal de São Paulo não haviam feito a transição para o ensino de nove anos, permanecendo com a organização em séries.

tenha sido crucial para a realização do projeto, consideramos os educandos da 5ª série os principais sujeitos da pesquisa.

No total participaram cinco turmas, com aproximadamente 35 alunos com faixa etária média de 11 anos de idade. Uma importante observação acerca desses alunos refere-se à defasagem nas competências leitora e escritora de parcela expressiva – alguns ainda não alfabetizados –, bem como à dificuldade em outros âmbitos da aprendizagem. Não se trata, porém, de uma generalização, pois havia alunos que atendiam às expectativas de aprendizagem para aquela faixa etária. Outro fato que não pode ser ignorado é que muitos deles faltavam com frequência e, em geral, os docentes se queixavam demasiadamente da indisciplina e da recusa à realização de tarefas, o que demonstrou ser um grande desafio ao cumprimento dos propósitos educacionais traçados de antemão.

Além das cinco turmas mencionadas, outra 5ª série participou do projeto, porém de modo parcial, motivo pelo qual foi excluída do grupo amostral de referência. Essa turma concentrava muitos alunos não alfabetizados, com problemas de indisciplina e muito faltosos. A turma também possuía um quadro de professores diferente das outras, o que dificultou as parcerias para o desenvolvimento de atividades. Logo no início do projeto poucos alunos compareceram à saída para a comunidade e as demandas peculiares à turma passaram a exigir a realização de trabalhos diferenciados em conjunto com outros docentes e a coordenação – como, por exemplo, sobre resolução de conflitos. Por tais razões, o trabalho com eles ganhou outra configuração, sem a mesma sistematicidade e com menor vínculo com os problemas da comunidade.

Apesar de o imprevisto ter nos compelido a desconsiderá-los do foco da investigação, acabamos por incluí-los na segunda fase da pesquisa, conforme descrito adiante. Dessa fase também participaram alunos de outra escola pública (outro CEU) localizada na mesma região.

4.3 Metodologia

4.3.1 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

A fim de responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, desenvolvemos um projeto de EA à luz dos fundamentos pedagógicos apresentados no decorrer do quadro teórico. Os procedimentos de realização da pesquisa seguem a mesma estrutura, organização e cronologia do projeto pedagógico. Dentre os variados acontecimentos que atravessaram a realização do projeto, previstos ou não no planejamento inicial, elegemos aqueles que nos

forneceram dados passíveis de serem confrontados com o problema e os objetivos da pesquisa. Assim, o trabalho constituiu-se pelas seguintes etapas:

- 1) Formação de uma comissão de alunos para organizar o Fórum de Ética e Cidadania;
- 2) Realização do I Fórum de Ética e Cidadania: levantamento dos problemas ambientais da comunidade;
- 3) Problemática da realidade: alunos realizaram um estudo de campo no entorno da escola para identificar os problemas relativos à questão do lixo – tema eleito por figurar como principal problema apontado pelo Fórum e conteúdo previsto no currículo;
- 4) Definição, pelos educandos, de questões geradoras acerca da problemática do lixo para serem estudadas;
- 5) Estudo dos conteúdos associados às questões geradoras por meio das disciplinas de Ciências, Português e Matemática;
- 6) Elaboração, por parte dos alunos, de propostas de intervenção para os problemas da comunidade estudados;
- 7) Apresentação e discussão das proposições dos educandos no II Fórum de Ética e Cidadania. Nessa reunião firmaram-se parcerias e encaminhamentos sobre as soluções propostas por eles;
- 8) Produção dos materiais para a intervenção: cada grupo de alunos se debruçou sobre a sua proposta;
- 9) Reunião de um grupo de alunos e de líderes comunitários com o chefe de Gabinete da Subprefeitura do Campo Limpo, a fim de reivindicar suas propostas de solução, traçar metas e estabelecer compromissos e parcerias;
- 10) Intervenção dos alunos e de moradores na comunidade mediante múltiplas ações conjugadas na *Campanha dos alunos do CEU Cantos do Amanhecer*.

Enquanto professor da unidade escolar e pesquisador, fiquei responsável por fazer as articulações e viabilizar, com os outros atores participantes, a implementação e o desenvolvimento do projeto. Apesar da participação de diversos agentes escolares e comunitários na realização de suas etapas, fui eu quem predominantemente o conduziu junto aos alunos da 5ª série, sujeitos desta pesquisa.

Em que pese o fato de o projeto ter ocorrido em função da proposição e intervenção direta do professor e pesquisador na escola e na comunidade do entorno, a presente

investigação assume um *caráter intervencionista*¹⁹. Sobre isso convém registrar que não se trata de uma pesquisa participante, posto que não atendemos a um pressuposto basilar dessa modalidade, qual seja, a participação da comunidade na definição do objeto e dos objetivos da pesquisa, bem como na coleta de dados (LE BOTERF, 1987; GAJARDO, 1984). Embora o projeto pedagógico tenha sido construído conjuntamente, a parte referente à investigação foi delineada e executada exclusivamente pelo pesquisador, sob a supervisão de seu orientador.

Uma vez que assumimos a ambiciosa tarefa de desenvolver e pesquisar uma intervenção pedagógica – com toda a complexidade de aspectos que a configuram –, a estratégia de investigação que se apresentou como mais apropriada foi a *multimétodo*, isto é, a reunião de um conjunto de métodos e técnicas de pesquisa (VALLES, 1999). Assim, para a coleta de dados fizemos uso de quatro instrumentos distintos, por julgarmos que nos possibilitariam contemplar múltiplos aspectos do objeto investigado e enriquecer a análise, garantindo também maior confiabilidade a ela (VALLES, 1999; DENZIN; LINCON apud VALLES, 1999): *registros e relatórios de campo*; *coleta das atividades realizadas pelos alunos*; *entrevistas semi-estruturadas em grupos de discussão*; e aplicação de um *questionário*.

Os três primeiros instrumentos foram aplicados no decorrer do projeto pedagógico com o propósito de obter diferentes dados sobre o seu desenvolvimento. A conjugação desses dados visa responder aos dois primeiros objetivos específicos listados anteriormente e compõe a primeira fase da pesquisa. Num segundo momento, após a realização do projeto pedagógico, aplicamos um questionário escrito com a finalidade de atender ao terceiro objetivo específico. Vejamos com maiores detalhes como cada um dos instrumentos foi empregado nas duas fases da pesquisa.

Instrumentos relativos à primeira fase da pesquisa

Os *registros de campo e relatórios* foram realizados em decorrência da técnica de observação participante, que consiste na observação prolongada e sistemática acerca do objeto de investigação sobre o qual o pesquisador intervém e interage diretamente (JACCOUD; MAYER, 2008; VALLES, 1999). Também podemos afirmar que os registros e relatórios

¹⁹ Porém, não se tratou de uma intervenção exclusivamente realizada por mim ou que pretendia tão somente extrair dados de interesse acadêmico. Ao contrário, desde o início a proposta era transpor a dicotomia sujeito/objeto da pesquisa e integrá-los na construção de um projeto educacional em perspectiva cidadã. Neste sentido, os indivíduos que participaram da pesquisa não eram meros objetos sendo interpretados, mas sujeitos, produtores de relações sociais e de relações com o conhecimento.

foram produzidos em função de uma observação de caráter endógeno, ou seja, uma auto-observação (VALLES, 1999), visto que eu era também professor da unidade escolar e, enquanto pesquisador, objetifiquei a própria prática educacional, relatando posicionamentos, erros e acertos, percepções, sentimentos e expectativas.

Para efeito elucidativo, podemos classificar os registros e relatos de campo em duas classes complementares, conforme indicam Jaccoud e Mayer (2008):

- ✓ *Natureza metodológica*: descrição das atividades da pesquisa, das etapas do trabalho de campo e do relato da integração do pesquisador ao meio estudado;
- ✓ *Natureza descritiva*: registro das percepções do que foi vivenciado e relato das situações observadas, indicando data, envolvidos, locais e incluindo também registros fotográficos sobre as atividades realizadas;

A coleta das atividades realizadas pelos alunos foi feita ao longo de todo o projeto, conforme iam sendo produzidas: atividades escritas, desenhos, registros fotográficos (produzidos pelos educandos) e filmagens. As produções foram incorporadas à dissertação, na medida em que corresponderam aos objetivos da pesquisa.

O terceiro instrumento aplicado durante a prática pedagógica foi uma *entrevista semi-estruturada em grupos de discussão*, que ocorreu durante e após a intervenção que os educandos fizeram na comunidade. Por se tratar de uma entrevista em grupo, nem todos os educandos participaram, pois muitos ficaram com vergonha de apresentar seus depoimentos. Além disso, a dinâmica não permitiu que muitos alunos respondessem a cada uma das questões, o que restringiu o número de respostas por pergunta. Apesar das limitações, o propósito da aplicação do instrumento foi registrar as percepções dos educandos no ato da intervenção, pois assim acreditávamos poder captar a “atmosfera moral” do momento.

Instrumento relativo à segunda fase da pesquisa

Como parte da segunda fase da coleta de dados, foi aplicado um *questionário escrito* com perguntas abertas, com a finalidade de verificar possíveis implicações da intervenção educacional sobre os educandos. O questionário foi estruturado com base no projeto de pesquisa *Educação Comunitária e a Construção de Valores de Democracia e de Cidadania: ética e diversidade nas relações humanas*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (ARAÚJO, 2008b), em que cada uma das questões atende a objetivos distintos no âmbito da formação moral, como, por exemplo, referentes ao conceito

de ética e à resolução de conflitos. Todavia, em razão de a maior parte das questões não atenderem aos objetivos dessa pesquisa – revisados *a posteriori* – utilizamos os dados referentes apenas à primeira delas, a qual nos permite atender ao terceiro objetivo específico.

A referida questão foi apresentada da seguinte forma:

1) Sua escola faz um jornal que é distribuído entre todos os estudantes e também para as famílias, igrejas e comerciantes do bairro. Este mês é você quem irá definir os assuntos que o jornal vai publicar. Quais assuntos você escolheria para fazerem parte do jornal? Por quê?

Escolhemos trabalhar com essa questão porque, sendo a escolha do assunto livre, acreditamos que poderíamos extrair das respostas indícios do que é importante para o aluno, dos assuntos que ele julga terem relevância pública, enfim, do que pode ser um valor para ele.

Com o intuito de verificar se os elementos presentes nas respostas poderiam, de fato, ter alguma relação com a experiência educacional vivida por eles, optamos por aplicar o mesmo questionário com a turma da 5ª série que não participou integralmente do projeto e com alunos de três turmas de outra escola municipal – também um CEU e localizada na mesma região –, cuja direção afirmou não terem realizado qualquer trabalho sistemático em torno dos temas ética e cidadania²⁰.

Ao todo, a amostra relativa à segunda fase da pesquisa foi composta por 128 alunos cujas turmas participaram integralmente do projeto²¹, 23 que não participaram da maior parte do projeto e 80 que não vivenciaram projetos relativos a questões éticas. A amostra final é ilustrada na Tabela 1:

Tabela 1 – Composição da amostra da segunda fase da pesquisa.

Grupo Amostral	A) CEU Cantos participantes	B) CEU Cantos não participantes	C) Outra escola
Quantidade de sujeitos	128	23	80

²⁰ Para estes, o questionário somente pôde ser aplicado no ano seguinte, quando já haviam ingressado, há cerca de dois meses, na 6ª série.

²¹ Afirmar que as turmas - e não os alunos - participaram integralmente, significa destacar que alguns desses educandos não compareceram a todas as aulas, atividades ou situações de aprendizagem, e alguns se ausentaram repetidas vezes. Não obstante, acreditamos que tal fato não seja motivo para excluí-los do grupo amostral, pois, de modo geral, acabaram por vivenciar a atmosfera do projeto.

4.3.2. Sobre a participação do pesquisador no campo

A participação direta do pesquisador no campo de pesquisa é uma prática que levanta muitos questionamentos a respeito de uma possível interferência ou perturbação que a subjetividade deste pode causar na produção e análise dos dados. Tal indagação pode se dirigir com ainda mais ostensividade à nossa pesquisa pelo grau de envolvimento do pesquisador com o objeto – a saber, a sua própria prática pedagógica.

Sobre isso, estamos de acordo que a participação do pesquisador no campo é geradora de “interferências” ou “perturbações”, o que para aqueles ainda instalados na concepção positivista da neutralidade do sujeito e completa separação com o objeto, poderia se configurar um problema. Não é o nosso caso. Preferimos assumir a interferência do sujeito sobre o objeto investigado, reconhecer seus limites, mas usufruir das suas contribuições. Acreditamos que, para os fins da nossa pesquisa, são justamente a relação e envolvimento do pesquisador com o meio e com os sujeitos da pesquisa que permitirão a obtenção de dados incapazes de serem percebidos por quem “está de fora”; aqui, a subjetividade não constitui um obstáculo, mas sim uma contribuição; no nosso caso, a relação entre o observador e o objeto é despolarizada, de tal maneira que ao observador cabe explicitar as relações objetivas e subjetivas que o vinculam ao objeto (JACCOUD; MAYER, 2008).

Por outro lado, é importante pontuar que o ato de pesquisar um universo em que se está inserido e objetificar as próprias ações é algo que requer uma considerável dose de autocrítica. Reconhecer a interferência da subjetividade na construção do objeto implica estar atento às próprias tendências e às interferências negativas que elas podem causar na produção dos dados (JACCOUD; MAYER, 2008). Por isso o reconhecimento da ação subjetiva do pesquisador deve ser acompanhado de uma busca, do próprio pesquisador, por movimentos de objetividade, evitando assim que os dados sejam um reflexo absoluto das suas expectativas.

Outros aspectos importantes quando tratamos de uma pesquisa com atividade interventiva referem-se à imprescindível clareza que o observador participante precisa ter acerca do papel que ocupa, de um lado enquanto pesquisador, e, de outro, enquanto sujeito participante (JACCOUD; MAYER, 2008). É também fundamental operar um movimento constante de distanciamento, um “olhar de fora”, tanto com relação ao meio pesquisado quanto às próprias perspectivas, pois possibilita a visualização de novos ângulos sobre as questões pesquisadas (VALLES, 1999).

À luz de tais considerações, nesta pesquisa procuramos usufruir das potencialidades de estar inserido e fazer parte do meio pesquisado, mas sempre estivemos atentos a buscar

também certa objetividade nas análises e, ao mesmo tempo, um movimento constante de crítica sobre a prática pedagógica pesquisada e de autocrítica sobre as nossas próprias inclinações. Passados mais de dois anos do fim do projeto pedagógico, o decorrido afastamento com relação ao objeto mostrou-se crucial para o amadurecimento do olhar sobre os dados.

4.4. Procedimentos de análise dos dados

A exposição e análise dos dados serão realizadas em dois momentos distintos, em correspondência com as duas fases de coleta de dados. No primeiro momento (capítulo 5) fazemos a descrição e análise do projeto pedagógico, em que confrontamos os dados com os dois primeiros objetivos específicos. Num segundo momento (capítulo 6) tratamos dos dados oriundos do questionário, quando buscamos responder ao terceiro objetivo específico.

Os dados da primeira fase da pesquisa foram analisados à luz dos pressupostos básicos de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Martins (2004) a pesquisa qualitativa tem como principais características a análise de microprocessos, o estudo de ações individuais ou grupais e a heterodoxia da análise frente à complexidade dos dados coletados. Apesar da preocupação em buscar regularidades possíveis entre a unidade social estudada e contextos mais amplos, na pesquisa qualitativa a preocupação maior não recai sobre a aspiração por generalizações, preocupa-se menos com o produto e mais com o processo.

Em conformidade com as recomendações feitas por Valles (1999) para a pesquisa qualitativa, optamos por apresentar os dados seguindo uma linha mais descritiva e analítica do que propriamente explicativa, ou seja, a nossa intenção é descrever como o projeto pedagógico se configurou, de que forma foram criadas condições para o trabalho com valores e quais valores foram abordados. Portanto, não se trata tanto de buscar uma explicação para o “por que as coisas aconteceram de tal forma”, mas sim de descrever e analisar “como as coisas aconteceram”.

Nessa perspectiva, os dados são apresentados seguindo as etapas do projeto pedagógico, à maneira de uma narrativa. Ao longo desse percurso expomos os dados obtidos por meio de três instrumentos: as observações e os relatórios de campo, a coleta das atividades realizadas pelos educandos e as entrevistas em grupo que fizemos na ocasião da campanha na comunidade. Importa destacar que as respostas e demais produções dos alunos que apresentamos ao longo da descrição e análise foram selecionadas por representarem os

padrões e regularidades identificados nos dados. Tratam-se, portanto, de exemplos que ilustram um padrão dominante, e que, por isso, servem de parâmetro, mas não refletem a totalidade das produções dos discentes. Assim, convém reiterar que não nos atemos ao caráter quantitativo dos dados referentes à primeira fase da pesquisa.

Os dados que emergiram dos diferentes instrumentos são apresentados de modo linear e conforme a sua cronologia dentro do projeto. Dessa forma, acreditamos permitir uma aproximação maior entre a pesquisa e a intervenção pedagógica. Tais dados visam responder aos dois primeiros objetivos específicos: 1) analisar de que forma as situações de aprendizagem realizadas na escola e na comunidade possibilitaram um trabalho educacional com valores morais; e 2) verificar quais valores morais compareceram nas situações de aprendizagem realizadas na escola e na comunidade;

A apresentação dos dados está organizada por unidades, cada qual reunindo mais de uma etapa do projeto e diversas situações de aprendizagem. Após a descrição referente a cada unidade há uma seção de análise, e é neste momento que confrontamos os dados com o problema de pesquisa e os objetivos.

Na segunda fase da pesquisa nos debruçamos sobre as respostas dos educandos à questão, cuja análise visa atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa. Portanto, direcionamos o nosso olhar para identificar os assuntos a que eles atribuíram importância (ou, seja, que valoraram). Uma vez comparadas as respostas dos três grupos amostrais, tais dados poderão nos dar indícios sobre possíveis contribuições da EA para a cidadania ao processo, sempre incerto, de construção de valores morais.

CAPÍTULO 5

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CIDADANIA

Visando responder aos dois primeiros objetivos específicos da pesquisa, neste capítulo descrevemos e analisamos o projeto de EA desenvolvido. Não o apresentamos, contudo, na íntegra, em virtude da sua extensão e da impossibilidade de abranger todas as atividades realizadas em seu curso. Acabamos por operar recortes na descrição e ocultar dados que não serviram aos nossos propósitos de pesquisa. Assim, do conjunto de dados obtidos por meios dos diferentes instrumentos de investigação, selecionamos aqueles mais diretamente circunscritos aos domínios do problema de pesquisa.

O percurso descritivo está conduzido qual uma narrativa cujos acontecimentos são narrados com base nos relatórios de campo produzidos no decorrer do projeto. A descrição é completada e pormenorizada mediante a exposição de trechos dos relatórios de campo originais, registros fotográficos, depoimentos e atividades desenvolvidas pelos educandos²².

Os dados são apresentados de acordo com as etapas do projeto em que foram produzidos, a fim de facilitar a compreensão do seu desenvolvimento, embora nem sempre tenha sido possível preservar o curso dos fatos em uma sequência cronológica linear. Optamos por organizar a apresentação dos dados por unidades, cada qual abarcando mais de uma etapa do projeto. Após a exposição dos dados de cada unidade reservamos um momento para análise e discussão. Por fim, na última seção do capítulo fazemos uma análise geral sobre os dados da primeira fase da pesquisa.

5.1 Unidade I

5.1.1 I Fórum de Ética e Cidadania

A primeira etapa do projeto consistiu na formação de uma comissão de alunos para organizar e divulgar o I Fórum de Ética e Cidadania. A comissão foi composta por 15 estudantes distribuídos entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental II. Apesar de ser uma

²² Estas são apresentadas no formato original (escaneadas) ou mediante a transcrição de excertos. Os textos produzidos pelos discentes passaram por uma correção ortográfica a fim de facilitar o entendimento do leitor. O sentido dos textos, contudo, foi plenamente preservado. Aproveitamos para registrar que substituímos os nomes reais dos alunos por fictícios, no intuito de preservar as identidades.

escola de grande porte, optamos por um grupo reduzido de alunos a fim de garantir a coesão e o foco das ações. A definição de uma comissão de alunos e alunas para se responsabilizar pelo Fórum objetivou torná-los protagonistas do processo e promover, já naquele momento, um trabalho de formação moral.

Aos discentes coube: a interlocução com as instituições e moradores da comunidade, a organização do Fórum e o envolvimento do restante dos alunos neste processo. Nas primeiras conversas com eles foi enfatizado o caráter voluntário do trabalho que exerceriam e o compromisso do projeto com a melhoria das condições de vida da comunidade. Ao receberem o convite, os alunos e alunas convidados se mostraram empolgados e aceitaram de pronto a participação. Sob a minha orientação, eles criaram uma identidade de grupo, elegendo o nome “SOS Comunidade”, e um dos alunos produziu uma logomarca para a comissão, a qual foi aceita por todos (Figura 2). Esse foi um momento em que os estudantes demonstraram bastante entusiasmo em fazer parte de um grupo com identidade e que “ajudaria a comunidade”.

Figura 2 – Versão final da logomarca da comissão “SOS Comunidade”

Em função da dificuldade que os alunos apresentaram para definir um plano de ação, foi delegada a eles uma lista de funções e formaram-se grupos de trabalho para o cumprimento das mesmas. Entre elas, os discentes participaram de reuniões com instituições que atuam na comunidade, como o Instituto INOHVA e o Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo (CDHEP). Da reunião com o INOHVA resultou o endereço e contato de instituições atuantes na comunidade e duas alunas da 5ª série foram pessoalmente à Associação Popular Casa das Mulheres e às Unidades Básicas de Saúde (UBSs) da região fazer o convite para a participação no Fórum. Concomitantemente à interlocução com as instituições os educandos divulgaram o Fórum na comunidade e na escola por meio de panfletos, cartazes e mediante a rádio escolar. Além dos discentes, nós, os

professores, bem como a diretora e a coordenadora da escola, nos mobilizamos para divulgar o Fórum na comunidade.

O I Fórum de Ética e Cidadania ocorreu no dia 16 de junho de 2012, uma manhã de sábado, no espaço do auditório do CEU Cantos do Amanhecer. Consoante aos nossos objetivos, o tema escolhido para o Fórum foi “problemas ambientais da comunidade”. A proposta do encontro era que, a partir da temática predefinida, as pessoas presentes fizessem um levantamento e diagnóstico dos principais problemas ambientais da comunidade, bem como definissem compromissos e possíveis encaminhamentos para o decorrer do projeto.

Estiveram presentes: os docentes da unidade escolar que lá estavam por ocasião da reposição de aulas; alunos, em sua maioria da SOS Comunidade; dois pais de alunos e um morador da comunidade; dois representantes da ONG Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD); duas representantes da ONG Casa da Árvore, sendo uma delas funcionária da gestão do CEU; Sérgio Vaz, poeta e fundador da Cooperifa²³; e Bruno, vice-presidente da Sociedade Comunitária do Jardim Valquíria.

O I Fórum desenvolveu-se conforme a seguinte sequência:

1) Recepção e acolhimento

Os estudantes da SOS Comunidade receberam os convidados e efetuaram o cadastro dos mesmos;

2) Abertura do I Fórum de Ética e Cidadania e apresentação do grupo de dança do contra turno escolar

Neste momento expus aos presentes os objetivos e a estrutura do Fórum de Ética e Cidadania, ressaltando o seu papel na definição dos problemas que serviriam de diretriz para projetos desenvolvidos na escola. Aproveitei o ensejo para enaltecer a importância da SOS Comunidade na viabilização do encontro e eles se apresentaram para os demais. Também nesse instante ocorreu uma apresentação do grupo de dança do contra turno escolar;

²³ Cooperativa literária que promove saraus e outras atividades culturais na região do Campo Limpo.

3) Palestras sobre a questão ambiental

Inicialmente eu realizei uma apresentação sobre as várias dimensões que compõem a questão ambiental, enfatizando a relação entre problemas ambientais e desigualdade social. Em seguida, o vice-presidente da Sociedade Comunitária do Jardim Valquíria, Bruno, expôs alguns dos principais problemas socioambientais da comunidade do entorno da escola, elucidando-os por meio de imagens e dados numéricos;

4) Organização de grupos de discussão e identificação dos problemas socioambientais do entorno da escola

Os presentes foram divididos conforme a comunidade ou o bairro em que residiam ou atuavam. Sob a mediação de um docente da escola, cada grupo realizou um diagnóstico dos problemas socioambientais e indicou propostas de encaminhamento. A fim de facilitar a organização do debate, e para efeito de documentação dos dados do Fórum, cada grupo foi orientado a preencher uma ficha estruturada pelos seguintes tópicos:

A) PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):
B) SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (pessoas/comunidades afetadas; causa do problema; consequências; e ações já executadas):
C) PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTOS E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:

Quadro 1 – Exemplo dos tópicos estruturantes da ficha do I Fórum de Ética e Cidadania

5) Socialização das discussões realizadas nos grupos e discussão coletiva;

Cada grupo socializou com os demais as suas discussões e foi reservado um momento final para debater os diagnósticos e encaminhamentos de cada grupo²⁴.

²⁴ Convém registrar que no contexto do projeto pedagógico caberia aos educandos, após se debruçarem sobre os problemas, propor soluções para eles, porém, delegamos ao Fórum a tarefa de debater soluções porque, além de essa atividade carregar uma função formativa em si, poderia servir de parâmetro para o trabalho realizado pelos educandos e até mesmo resultar em compromissos entre os participantes. No tocante aos compromissos, a redução do tempo inicialmente estimado para a duração do Fórum inviabilizou um momento final para que os presentes se comprometessem com as demandas. Acabamos encerrando o Fórum antes de cumprir com esta importante etapa e os resultados do Fórum sistematizados nas fichas dos grupos foram encaminhados posteriormente para os presentes. Apesar do contato estabelecido com os representantes das instituições, que demonstraram interesse em colaborar com os próximos passos do projeto, consolidamos uma relação de efetiva parceria somente com a Sociedade Comunitária do Jardim Valquíria. Por meio de seu representante, o vice-

6) Encerramento e café de confraternização.

Das etapas supracitadas, cabe destacar: o conteúdo do debate, do diagnóstico e dos encaminhamentos realizados pelos participantes sobre os problemas socioambientais - o que pode ser verificado na ficha dos grupos de discussão posteriormente digitalizada (APÊNDICE A); a participação direta dos educandos nas discussões e tomada de decisão no interior dos grupos; e o fato de eles afirmarem ter gostado de participar de algo importante para a comunidade, lamentando o baixo quórum de alunos que não faziam parte da comissão.

Na semana seguinte ao Fórum uma aluna da SOS Comunidade me procurou ansiosa para saber quando seria a próxima reunião da comissão, dizendo que, após o Fórum, passou a reparar no excesso de poluentes emitidos pelos veículos e indústrias da região, fato que outrora lhe passava despercebido.

Análise dos dados da Unidade I

A fim de melhor conduzir o leitor à análise realizada nesta seção, optamos por antecipar, no quadro abaixo, os valores morais que compareceram em cada uma das estratégias de ensino-aprendizagem descritas anteriormente, quais sejam, a atuação da comissão de alunos para organizar e divulgar o I Fórum de Ética e Cidadania e a realização do Fórum em si²⁵.

Estratégia de ensino-aprendizagem	VALORES
Atuação da comissão de alunos para organizar e divulgar o Fórum de Ética e Cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> • Participação cidadã • Generosidade • Solidariedade • Responsabilidade com o bem comum

Quadro 2 – Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade I) (continua)

presidente Bruno, essa associação participou de várias etapas do projeto, sendo crucial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

²⁵ Para cada seção de análise de dados deste capítulo será apresentado um quadro contendo os valores morais abordados nas estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas.

I Fórum de Ética e Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Participação cidadã • Responsabilidade com o bem comum • Justiça
------------------------------	--

Quadro 2 – Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade I)

Conforme descrito na seção precedente, já no início do projeto pedagógico buscou-se estabelecer um vínculo direto dos educandos com o Fórum de Ética e Cidadania, atribuindo a eles o papel de protagonistas no processo. A proposta foi torná-los diretamente responsáveis pelo encontro e, conseqüentemente, implicá-los ao propósito de se ocupar das demandas da comunidade.

Não obstante o estágio inicial do projeto, a natureza da prática realizada pelos educandos da SOS Comunidade nos permite inferir a presença de alguns valores morais implícitos nela. Reconhecemos que o ato de *participar voluntariamente como responsáveis* pela organização de um fórum cujo objetivo era *promover melhorias para a comunidade* expressa valores como a generosidade, a responsabilidade com o bem comum, a solidariedade e a participação cidadã. Trata-se de uma característica inerente a essa prática, o que, conseqüentemente, predispõe a uma experiência educacional pautada pelos referidos valores.

No sentido desta asserção, notamos que o próprio nome escolhido pelos alunos para a identidade do grupo – SOS Comunidade – manifesta uma preocupação em auxiliar a comunidade. Se uma ação dirigida ao próximo de modo altruísta e voluntário é um atributo associado à generosidade (COMTE-SPONVILLE, 1995), podemos deduzir que este valor esteve presente na prática realizada pelos educandos, assim como a responsabilidade e a solidariedade, uma vez que sem sequer saberem qual seria o conteúdo da “ajuda à comunidade”, os educandos concordaram e se entusiasmararam com a tarefa de se responsabilizar voluntariamente por ela, de se solidarizarem por suas demandas; e, de fato, assim o fizeram.

Desse modo, a atribuição de responsabilidade aos educandos em viabilizar o Fórum (antes e durante a sua realização) os envolveu em um conjunto de ações orientadas pelos valores supracitados, cujo objetivo maior foi que eles estabelecessem um vínculo direto entre a sua ação no mundo comum e a materialização de valores morais por meio do encontro. De acordo com as constatações de Colby e Damon (1992), o vínculo estabelecido entre a atuação do “eu” no mundo e a realização de uma ação com compromisso social pode se desdobrar na integração entre a identidade pessoal e a moralidade. Em nossa opinião, a participação dos

alunos na SOS Comunidade pode ter representado uma experiência moral que caminha nessa direção.

No que concerne à realização do I Fórum de Ética e Cidadania, a proposta de reunir indivíduos para debater e pensar soluções para a questão socioambiental, tematizando-a como um campo de problematização moral de ordem pública (PUIG, 1998a), possibilitou a criação de um ambiente orientado por valores morais. A esse respeito, interessa destacar como evidência o conteúdo do debate, do diagnóstico e dos encaminhamentos realizados pelos participantes sobre os problemas socioambientais – conforme é possível verificar na sistematização das fichas dos grupos de discussão (APÊNDICE A). Se o Fórum em si já supunha de antemão valores como justiça socioambiental, participação cidadã, responsabilidade com o bem comum, cuidado com o meio ambiente e solidariedade entre os membros da comunidade, a dinâmica do encontro os reforçou.

No curso do Fórum, o valor da justiça compareceu em diversos momentos quando da constatação das desigualdades socioambientais representadas pela negligência do poder público sobre a qualidade ambiental das periferias urbanas em geral e daquela comunidade em particular, o que se refletiu nos diagnósticos que apontaram a *“ausência/insuficiência de políticas públicas”*, as *“construções irregulares em área de várzea”* e ainda que *“não há coleta seletiva, somente catadores informais em situação de risco”*.

Além de o Fórum ser por excelência um espaço de participação cidadã e responsabilização pelo bem comum, no campo referente aos encaminhamentos e compromissos figuraram de modo recorrente soluções que reclamaram a participação coletiva na esfera pública. Ao propor a *“mobilização da comunidade”*, a *“organização comunitária e pressão sobre o poder público”*, e, ademais, um *“trabalho de conscientização da comunidade”*, os participantes evocam valores como participação cidadã e responsabilidade com o bem comum.

O cuidado com o meio ambiente foi igualmente preconizado como parte da responsabilidade com o bem comum, quando da preocupação com o *“plantio de mudas para regeneração da mata ciliar”* de um córrego e a *“manutenção de praças”*, por exemplo. Outro valor identificado foi a solidariedade com os catadores de materiais recicláveis inseridos no mercado de trabalho informal, o que apareceu em distintos momentos na fala dos participantes e também consta no documento final quando da recomendação em *“potencializar o serviço dos catadores que trabalham na rua”*.

Ao participarem diretamente das discussões e deliberações que ocorreram no Fórum, os educandos se envolveram em uma experiência pautada por tais valores. Recorrendo a Puig

(1998a), podemos dizer que o Fórum, ao tematizar um campo de problematização moral (a questão socioambiental), submeteu os seus participantes a uma atmosfera moral configurada por diretrizes normativas, modelos de ação desejáveis e valores, constituindo-se, portanto, em um guia cultural de valor. A participação cidadã e a responsabilização pelo bem comum, por exemplo, conformaram a própria intenção do Fórum, atravessando todo o encontro e manifestando-se nos discursos, propósitos, decisões e acordos.

A participação cidadã, em particular, esteve presente como algo implicitamente valorizado pela própria estrutura do Fórum, mas também como conhecimento dos educandos sobre uma forma de participação social e como capacidade psicomoral (PUIG, 1998a) exercitada por eles.

Em suma, por meio das estratégias de ensino-aprendizagem os educandos escutaram, refletiram e praticaram os valores referidos. E mais, afirmaram ter gostado da experiência e atribuíram a ela importância, o que se reflete na fala de um aluno quando afirma que achou o Fórum *“algo importante para a comunidade, que todos deveriam participar”*, expondo a sua indignação diante do baixo quórum de alunos da escola que não faziam parte da comissão. Embora não seja possível afirmar em que medida a vivência de valores foi significativa para eles, quando consideramos com Araújo (2007) que a construção de valores ocorre mediante a projeção de sentimentos positivos sobre um objeto, o fato de terem gostado de participar do Fórum pode representar um aspecto positivo na direção da formação de valores morais orientados para a cidadania.

5.2 Unidade II

5.2.1 Estudo de campo: problematizando a questão do lixo na comunidade

Conforme mencionamos no capítulo 3, uma das funções do Fórum de Ética e Cidadania é debater problemas de natureza ética e/ou política que preocupam a comunidade e fornecer parâmetros para que a escola desenvolva projetos em torno desses problemas. Seguindo essa diretriz, logo após a realização do Fórum, os docentes da escola foram orientados a pensar de que forma poderiam adotar as problemáticas destacadas no encontro para o desenvolvimento de projetos. Nossa intenção era que cada série do Ensino Fundamental II realizasse um projeto sobre um dos problemas levantados no Fórum. No entanto, o projeto foi desenvolvido somente com as 5^{as} séries, turmas para as quais na época

eu lecionava a disciplina de Ciências. É, portanto, o trabalho com essas turmas que será descrito a partir de agora.

No dia 23 de junho de 2012, o vice-presidente da Sociedade Comunitária do Jardim Valquíria, Bruno, enviou um *e-mail* registrando que a associação se comprometeria com o projeto no tratamento da problemática do lixo. Por se tratar de uma demanda evocada com recorrência no Fórum e ser também conteúdo previsto na grade curricular de ciências, a disposição do líder comunitário reforçou a nossa opção por eleger o lixo como tema do projeto das 5^{as} séries.

O próximo passo foi planejar a saída de campo em que os educandos confrontariam a problemática. O trajeto do estudo de campo foi definido a partir das sugestões do Bruno e também após uma visita à comunidade, por meio da qual entrei em contato com catadores de materiais recicláveis da comunidade, com ferros-velhos e com a Agente de Promoção Ambiental (APA) que prestava serviços à UBS do Jardim Eledy. Pela relevância para o tema do projeto (o lixo), decidi que visitaríamos dois centros de coleta de recicláveis e a UBS do Jardim Eledy, além de passar por um córrego não canalizado que recebe aporte de esgoto e deposição de resíduos sólidos. Defini também outros pontos estratégicos para os discentes realizarem observações e registros com maior atenção.

Antes da saída a campo, foi realizado um trabalho de preparação dos educandos para a coleta de dados. Na disciplina de Língua Portuguesa eles estudaram os conceitos e estruturas de entrevistas e elaboraram questões para a realização de entrevistas semiestruturadas. Após um primeiro momento de produção individual, as perguntas foram socializadas e o grupo-classe elegeu as que julgou mais pertinentes. A partir dessas perguntas, foram estruturados dois formulários diferentes: um dirigido aos catadores de materiais recicláveis e o outro aos moradores e transeuntes. O Quadro 3 traz um exemplo das perguntas que a 5^a série D elaborou para cada um dos formulários:

Perguntas dirigidas aos catadores

- 1) Há quanto tempo você é catador?
- 2) O trabalho com o lixo traz algum risco à saúde? Por quê?
- 3) Na sua opinião o trabalho de catador poderia ser melhorado? Como?
- 4) Quais os pontos negativos e positivos de sua profissão?

Quadro 3 – Perguntas elaboradas pelos estudantes da 5^a série D para a entrevista no estudo de campo (continua)

Perguntas dirigidas aos moradores e transeuntes

- 1) Por que você acha que há lixo acumulado em alguns lugares?
- 2) O que poderia melhorar?
- 3) O que você faz com seu lixo?
- 4) Você faz ou já fez alguma coisa para resolver o problema do lixo acumulado?

Quadro 3 – Perguntas elaboradas pelos estudantes da 5ª série D para a entrevista no estudo de campo

Na preparação para o estudo de campo também contamos com a participação da professora de Artes que dedicou duas aulas para abordar a fotografia como linguagem e forma de expressão artística, enfatizando também o seu uso para a crítica social. A docente o fez por meio da análise de fotografias e desvelamento dos significados subjacentes, recorrendo principalmente a imagens que denunciavam problemas sociais e ambientais.

Os estudos de campo foram realizados nos dias 14, 15, 17 e 23 de agosto de 2012. Com duração de aproximadamente duas horas, as saídas foram feitas com uma turma por vez ocupando o tempo de duas aulas e meia. Para que os educandos de fato problematizassem criticamente a questão do lixo na comunidade, ao longo do trajeto – e organizados em grupos - eles pararam nos pontos mais problemáticos e realizaram as seguintes tarefas:

✓ Anotação das suas observações em uma ficha previamente elaborada.

Para cada ponto de parada os alunos preencheram uma tabela descrevendo detalhadamente o local. O registro era aberto às percepções espontâneas, porém, eles foram orientados a se atentarem para os seguintes aspectos: Que ambiente é esse? O que há em volta? Como está a situação do lugar? Quem está sendo afetado? O que você sente? Além da descrição do ambiente, os alunos registraram os tipos de lixo encontrados e fizeram uma observação sobre a densidade do acúmulo. O intuito de trabalhar com a ficha foi auxiliar os educandos a organizarem as suas percepções e manterem o foco no tema de estudo.

✓ Entrevista com os moradores, comerciantes e catadores de materiais recicláveis.

As entrevistas, estruturadas pelos próprios discentes nas aulas de Língua Portuguesa, foram registradas por meio da escrita, de gravação de áudio e/ou filmagem. No

momento da entrevista, além de utilizar as questões previamente elaboradas, eles realizaram perguntas espontâneas.

✓ Registro dos problemas e situações observados por meio de fotografias.

Em posse de máquinas fotográficas ou aparelhos celulares, alguns educandos ficaram responsáveis por fotografar diferentes expressões do problema do lixo na comunidade.

Todas as turmas passaram pelos pontos problemáticos que havíamos estabelecido de antemão: observaram o córrego, visitaram os ferros-velhos e a UBS, e também realizaram as entrevistas e os registros requisitados. Isso foi registrado em diário de campo referente à saída da 5ª série B:

14/8/12 – Estudo de campo 5ªB

[...] No decorrer do percurso eles puderam observar terrenos ocupados por lixo, centros de catadores e entrevistar algumas pessoas como o dono de um ferro velho, uma coletora de recicláveis, e também moradores do bairro. O momento da entrevista foi o que gerou maior entusiasmo e envolvimento. Também durante o percurso passamos por um córrego que recebe aporte de esgoto doméstico e de lixo (esgoto a céu aberto) em cuja beira se localizam casas. A situação de vulnerabilidade das casas agrava-se pelo acúmulo de lixo nas proximidades - em alguns casos, depositados nas laterais e próximo às portas. Toda esta fisionomia foi observada e registrada pelos alunos, seja espontaneamente ou após certas provocações por parte dos docentes.

Figura 3 – Fotografia do córrego visitado no estudo de campo registrada por um aluno

Figura 4 – Alunas e alunos em ferro velho da comunidade

Destacamos ainda trechos dos relatórios realizados com outras turmas, que evidenciam as diferentes experiências vivenciadas pelos educandos:

17/8/12 – Estudo de campo 5ªD

Durante o percurso, os alunos visitaram os centros de coleta de recicláveis e puderam entrevistar pessoas responsáveis pelo espaço e um rapaz que separa o lixo. O separador, indagado pela

aluna sobre o risco à saúde do trabalho de catador, disse que é muito comum ocorrerem acidentes; os materiais, por vezes, estão contaminados ou não são embalados adequadamente e, por isso, apresentam potencial cortante. Disse, então, que é preciso trabalhar equipado. Também mencionou, após interpelação da aluna, a necessidade de melhoria nas condições de trabalho (segurança e higiene) e a reciclagem como uma opção de obtenção de renda, visto que não completou o ensino médio.

Outros entrevistaram uma catadora, que contou se tratar de um trabalho perigoso, exemplificando o seu caso, quando feriu a perna durante o trabalho. Relato esta informação, pois dois alunos, sob a tutela de outro docente, vieram me contar com espanto. A catadora enfatizou como ponto negativo de sua profissão o preconceito das pessoas para com eles.

Os educandos também entrevistaram moradores e trabalhadores da comunidade e a Agente de Promoção Ambiental da UBS do Jardim Eledy [...] Uma aluna perguntou a ela se naquela comunidade haviam muitos casos de doenças decorrentes do lixo. A moça respondeu que sim, exemplificando casos de hepatite e outras doenças relacionadas à água contaminada por pilhas e outros tipos de lixos tóxicos; complementou ressaltando que isto decorre da falta de consciência dos moradores que descartam o lixo em locais inadequados. A tônica da conversa, porém, foi a responsabilidade dos alunos, enquanto geração de crianças/adolescentes na preservação do meio ambiente para as presentes e futuras gerações, o que ela justificou pelo panorama do bairro e “falta de consciência” dos adultos. Tanto a APA como a catadora enfatizaram a importância de acondicionar corretamente o lixo, descartar em local correto e reciclá-lo [...] Após transitarmos por outros espaços regressamos para a escola. Mesmo cansados, eles se mostraram satisfeitos com a atividade. Foi um trabalho de campo muito produtivo. Os grupos fizeram descrições bem detalhadas e entrevistas de ótima qualidade, tiraram fotos e outros aproveitaram para filmar o estado do córrego, adotando uma curiosa postura de denunciadores do problema.

15/8/12 - Estudo de campo 5ªA

Ao retornarmos, após um tempo de descanso que concedi a eles, iniciamos a atividade de expressão das percepções. Foi quando fui interrompido por alguém que batia à porta da sala. Era o Bruno, da associação de moradores do Jardim Valquíria. Ele passou na escola, pois tentou nos encontrar no trajeto para acompanhar o estudo. Aproveitei o ensejo e o convidei para entrar. Enquanto os alunos registravam suas percepções no *craft*, relatei o estudo de campo, mencionando a visita à “associação de catadores”. Bruno, ex-catador e ex-gari, membro atuante da comunidade e entendedor da temática, me corrigiu, afirmando que se tratam de atravessadores, pois uma associação de catadores pressupõe relações trabalhistas em regime de cooperação. Segundo ele, os atravessadores, em contraposição, utilizam da força de trabalho dos catadores, pagando o mínimo pelo material recolhido, para revendê-lo para as indústrias de reciclagem. Dada a importância desta colocação, pedi que ele conversasse um pouco com os alunos sobre o assunto. Eles escutaram atentamente e duas alunas filmaram a sua explicação.

Ao regressarmos à sala de aula, após o estudo de campo, dedicamos um último instante para que os discentes expressassem suas percepções sobre a vivência na comunidade. Nas 5^{as} séries A, B, D e E²⁶ dispus de um papel *craft* e canetas e pedi que eles escrevessem uma palavra ou frase que representasse algo que marcou o estudo de campo, fosse um sentimento, uma vontade, algo que viram ou ouviram. Chamou-nos a atenção a repetição das expressões compiladas na Tabela 2:

²⁶ A 5ªC não realizou a atividade porque não houve tempo após o estudo de campo. A quantidade menor de palavras nas 5^{as} B e E se devem ao fato de terem se repetido em demasia.

Tabela 2 – Palavras ou frases registradas pelos discentes após o estudo de campo.

Turma	Palavras ou frases registradas
5ªA	Natureza; vamos ajudar a comunidade; re-ciclar; doenças; pobreza; segurança e conforto; tristeza e humilhação; vamos tentar ajudar as pessoas doentes; carinho; amor; ajuda da comunidade e muita compreensão; tristeza e angústia; não jogar lixo na rua; muito lixo acumulado; vontade de ajudar; ignorância; limpar; ajudar; e saúde.
5ªB	Angústia; tristeza; amor; desrespeito; contaminação; compaixão; esperança; preconceito; infelicidade; dó; não mate o meio ambiente.
5ªD	Eu tenho orgulho do que faço; reciclagem; união; paz; Deus; bondade; Terra; lixo; aprendizagem; felicidade; bom; amor; tristeza; angustia; solidariedade; desrespeito; respeito; compaixão; colaboração; respeito; solidão; dó; higiene; e poluição.
5ªE	Poluição; muito lixo acumulado; poluição no ar; muita pobreza; cheiro mau [ruim]; raiva; ódio; muito entulho; poluição do rio; pobreza e muito lixo; regras; desrespeito sobre o lixo; etc.

Na aula seguinte ao estudo de campo, fizemos uma roda de conversa na qual cada grupo socializou suas impressões e registros. Foi um momento importante de intercâmbio de percepções e experiências entre eles. Durante a aula realizada na 5ª série C, um aspecto me chamou atenção e foi assim relatado (17/8/2012):

A aluna [Júlia], disse que o estudo de campo foi muito importante para ela, pois, moradora da região, passa pelo trajeto todos os dias e nunca havia se atentado para alguns aspectos. Ela afirmou ter descoberto muitas coisas que não sabia existirem, como, por exemplo, o acúmulo de lixo perto do córrego. Outros alunos comentaram enfáticos e inconformados que entrevistaram um senhor que disse não jogar lixo no chão, mas que, logo que terminou de fumar seu cigarro, arremessou a bituca no solo.

Na aula seguinte à roda de conversa sobre a atividade de campo, os discentes elaboraram um relatório sistematizando suas percepções acerca da atividade desenvolvida na comunidade. Nesse momento foi solicitado que eles fizessem uma lista dos problemas identificados no estudo de campo e de outros aspectos que lhes chamaram a atenção, relatando, também, seus sentimentos e opiniões sobre o assunto. O objetivo dessa atividade foi possibilitar que os alunos e alunas expressassem suas representações intelectuais e afetivas sobre o problema, clarificando para si próprios os valores e o significado que atribuíram a cada um dos elementos com os quais se defrontaram. Para Puig (1998b), a clarificação de valores é uma importante estratégia metodológica para a construção da moralidade, uma vez que facilita a tomada de consciência sobre os próprios critérios de valor e faz com que o sujeito se posicione pessoalmente diante dos conflitos morais. As reflexões suscitadas por essa atividade também tiveram o intuito de prepará-los para a elaboração dos pontos-chave a serem estudados. Abaixo apresentamos trechos de alguns relatórios dos educandos:

- “Paramos em um posto de saúde para entrevistar uma mulher, ela falou várias coisas importantes mas ela falou uma coisa que me marcou muito foi quando ela falou que os adultos de hoje em dia eles não se preocupam com a natureza com a preservação não se preocupam mais com nada, eles só querem saber de comprar e jogar fora [...] essa mulher falou que nós estudantes seremos uns grandes adultos, se continuarmos assim vamos melhorar o mundo”.

- “Perto da fábrica havia um ferro velho [com] muita gente trabalhando eu entrevistei uma catadora e ela disse que ninguém dá valor para ela acham que só porque ela é catadora ela é porca e imunda. Opinião: muita gente acha que catador não é profissão e nem vida... [as pessoas] não dão um pingão de valor”.

- “Lá eu fiz uma entrevista, eu entrevistei uma catadora, ela trabalha com reciclagem e como lá onde ela trabalha é sujo e contaminado corre o risco de contaminação, minha opinião é que todo trabalho é trabalhoso e além de ela trabalhar no sol quente na maior exaustão ela sofre risco de contaminação e ainda sofre preconceito por ser uma catadora”.

- “Catador de lixo reciclável diz ‘O meu maior problema é o preconceito e a desigualdade’ bem isso é um problema comum com os catadores de lixo reciclável. Nós sabemos que eles vão dar um futuro melhor para todos, porque com pequenas atitudes hoje podem dar um futuro melhor amanhã. Opinião: minha opinião é [que] isso não pode acontecer, há muito desigualdade no mundo”.

- “As pessoas entrevistadas reclamaram do lixo mas perguntamos o que elas fazem para ajudar elas falaram que nada. Se elas querem um mundo limpo eu acho que elas deveriam ajudar, fazendo a parte delas”.

- “Uma coisa que eu notei foi que lá não tinha lata de lixo, eu acho que aquelas pessoas jogavam lixo nas ruas por causa daquilo. Eu acho que a prefeitura não está de olho naquele local que está precisando de muita ajuda para tirar o lixo das ruas”.

- “Eu pude observar que o córrego estava muito sujo um morador jogou lixo no córrego depois quando fomos entrevistá-lo reclamou da quantidade de lixo no córrego isso eu não concordei pra mim isso foi uma situação absurda não gostei daquela atitude”.

- “Eu observei algumas casas perto dos esgotos, que pode prejudicar os moradores com o mal cheiro e doenças causadas por ratos e insetos e também podem desabar [...]”.

Embora tenhamos apresentado somente alguns trechos dos relatórios, o conteúdo das frases supracitadas foi recorrente entre os educandos ao expressarem suas percepções, reflexões e sentimentos acerca da experiência proporcionada pelo estudo de campo.

Análise dos dados da Unidade II

Estratégia de ensino-aprendizagem	VALORES
<p>Estudo de Campo</p> <p>Produção de relatório e clarificação de valores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Justiça • Generosidade • Solidariedade • Responsabilidade com o bem comum e com as gerações futuras • Coerência

Quadro 4 – Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade II)

O estudo de campo na comunidade proporcionou aos educandos o confronto com diferentes manifestações da problemática do lixo. A tarefa de realizar um diagnóstico sobre os problemas associados ao lixo, apontando suas características, causas e consequências, colocou-os no papel de investigadores que deveriam interagir com a realidade de modo problematizador. Nesse processo, criaram-se condições para a percepção e o reconhecimento de fatos moralmente controversos inscritos na temática do lixo: as doenças causadas pela falta de saneamento; a discriminação e injustiça a que estão submetidos os catadores de materiais recicláveis; a vulnerabilidade socioambiental dos moradores da região; a baixa preocupação de moradores da comunidade com o meio ambiente a que pertencem; entre outros.

Mediante o exercício de desvelar e problematizar esse quadro, os educandos entraram em contato direto com os problemas vividos pelas pessoas da comunidade, escutaram o relato de suas experiências, conheceram a realidade dos catadores de materiais recicláveis e registraram suas impressões estéticas acerca de um cenário ambiental degradado e insalubre. Configurou-se, dessa forma, uma situação de aprendizagem atravessada por valores morais, evidenciados, de um lado, por sua flagrante ausência e negação naquele contexto, mas também expressos nas reflexões e nos sentimentos morais desencadeados pela vivência – e relatados, *a posteriori*, pelos discentes.

A justiça foi um valor moral que identificamos ter se manifestado em distintos momentos do estudo de campo, especialmente mediante a constatação das consequências negativas de sua ausência. Isso ocorreu de modo acentuado no diálogo dos educandos com os catadores de materiais recicláveis, no qual foram pontuadas questões como a falta de oportunidade na vida, a discriminação e as condições precárias de trabalho. A condição de

desigualdade social mencionada pelos catadores parece ter suscitado reflexões e sentimentos nos discentes, de modo que foi um dos aspectos que mais apareceram nos relatórios após o estudo de campo.

Dessa forma, quando um dos alunos afirma que “[...] ninguém dá valor para ela acham que só porque ela é catadora ela é porca e imunda. Opinião: muita gente acha que catador não é profissão e nem vida [... as pessoas] não dão um pingão de valor” demonstra incomodar-se com o tratamento assimétrico recebido pela catadora. Também no comentário em que uma aluna escreve “[...] minha opinião é que todo trabalho é trabalhoso e além de ela trabalhar no sol quente na maior exaustão ela sofre risco de contaminação e ainda sofre preconceito por ser uma catadora”, fica clara a reflexão sobre a necessidade de que a catadora seja tratada de modo igualitário, o que também aparece de forma explícita no seguinte relato: “Catador de lixo reciclável diz ‘O meu maior problema é o preconceito e a desigualdade’ bem isso é um problema comum com os catadores de lixo reciclável [...] Opinião: minha opinião é [que] isso não pode acontecer, há muita desigualdade no mundo”. A forma como o conhecimento da situação trabalhista dos catadores sensibilizou alguns alunos se evidencia também na seguinte frase: “Eu vi muitas coisas chocantes porque eu vi um colega meu perguntando para o catador quantas horas por dia vocês trabalham, o catador disse que ele não tem hora para trabalhar. Isso me chocou porque eles trabalham o dia inteiro e vivem cansados”.

Os relatos supracitados demonstram que a justiça foi objeto de reflexão e critério de opinião pessoal dos discentes, repercutindo, igualmente, em seus sentimentos, conforme se percebe no tom de indignação dos discursos. Além de aparecer como conteúdo moral na interação dos educandos com o contexto de vida dos catadores de materiais recicláveis, a (in)justiça esteve presente ao longo de todo o estudo de campo como um fato moral (PUIG, 1995) característico do panorama insalubre do meio ambiente da comunidade em sua associação com a pobreza. Mesmo que muitos dos alunos fossem moradores da comunidade visitada e, logo, convivessem diariamente com aquela situação, o olhar problematizador direcionado pelo estudo de campo provocou neles sentimentos de incômodo e compaixão, o que se verifica nos relatórios, e também em algumas das palavras e frases registradas por eles após o estudo de campo (Tabela 2): *muita pobreza; vamos ajudar a comunidade; tristeza e angústia; desrespeito; compaixão; preconceito; raiva; ódio; e solidariedade*.

Podemos afirmar, portanto, que a justiça compareceu nas atividades desenvolvidas na comunidade como expressão axiológica de fatos morais que naquele momento tornavam-se objeto de conhecimento, mas também como critério de juízo e substrato na mobilização de

sentimentos pelos estudantes. Tais dados corroboram as asserções de Gijón (2009) e Puig (1998b, 2004, 2007), quando argumentam que a experiência direta de educandos com problemas reais, com os quais eles estabelecem uma relação de proximidade, presenciando-os e implicando-se neles, é uma estratégia fecunda para suscitar reflexões e sentimentos morais fundamentais para a construção de valores.

Sobre isso, gostaríamos de acrescentar que o contato direto com os problemas socioambientais da comunidade e o intento de conhecer as suas causas e consequências, criaram condições para a mobilização e o exercício de capacidades psicomorais, as quais sempre atuam de modo coordenado no processo de construção de valores (PUIG, 1995, 1998a). Consideramos que o reconhecimento das injustiças e a sua repercussão emocional é um processo que reclama a ativação de procedimentos psicológicos como o juízo moral, a empatia e capacidades emocionais.

A percepção das contradições sociomorais atreladas à questão do lixo e a forma como isso repercutiu nos educandos se desdobraram na emergência de outros valores morais, como a generosidade e a solidariedade, que, de alguma forma, mesmo que indiretamente, se manifestaram no conteúdo das seguintes palavras ou frases escritas pelos discentes para relatar suas impressões sobre o estudo do campo: *“vamos ajudar a comunidade”*; *“compaixão”*; *“dó”*; *“vontade de ajudar”*; *“solidariedade”*; *“vamos tentar ajudar as pessoas doentes”*. Ainda que não seja possível saber o exato significado que cada aluno atribuíra a expressões como *compaixão*, *dó* e *solidariedade*, esses dados nos fornecem pistas de que os educandos se sensibilizaram pelos problemas socioambientais, o que os predispôs à vontade de fazer algo para ajudar a comunidade a solucioná-los.

A recorrência dessas expressões pode ter a ver com o fato de o alunado já saber de antemão que o projeto pedagógico deveria culminar em uma intervenção sobre os problemas diagnosticados. Mesmo assim, o fato é que eles as escolheram para representar suas impressões sobre o estudo de campo e, nesse movimento, clarificaram tais conteúdos de valor para si próprios, o que, segundo Puig (1998b) e Colby e Damon (1992), é de suma relevância no processo de construção de valores em particular e da identidade moral em geral, já que propiciam a identificação de que tais valores são parte de suas vidas.

Outro valor que notamos ter comparecido foi o cuidado e a responsabilidade com o meio ambiente, o que aqui, para efeito de síntese, podemos traduzir como responsabilidade com o bem comum. Esse valor esteve presente nos relatórios por meio do incômodo e da denúncia à falta de preocupação e cuidado com o meio ambiente. No trecho em que um aluno afirma que *“As pessoas entrevistadas reclamaram do lixo mas perguntamos o que elas fazem*

para ajudar elas falaram que nada. Se elas querem um mundo limpo eu acho que elas deveriam ajudar, fazendo a parte delas”, é notável a sugestão a um dever de responsabilidade com o meio ambiente, o que se repete na fala de outra aluna que diz “Eu fiquei muito chocada porque ninguém se preocupa com a placa e jogam o lixo do mesmo jeito”.

Outro fragmento nos chama atenção pela alusão que uma aluna faz à atribuição de responsabilidade pessoal em melhorar o mundo: “[...] *uma coisa que me marcou muito foi quando ela falou que os adultos de hoje em dia eles não se preocupam com a natureza com a preservação não se preocupam mais com nada, eles só querem saber de comprar e jogar fora [...] essa mulher falou que nós estudantes seremos uns grandes adultos, se continuarmos assim vamos melhorar o mundo*”. Esse relato recupera a entrevista com a APA da UBS do Jardim Eledy que mostrou ter sido significativa para a aluna. As entrevistas de modo geral foram um instrumento de grande valia no envolvimento ativo dos educandos no diagnóstico dos problemas da comunidade. Arriscamo-nos a supor que se algumas informações tivessem sido expostas por um professor em um contexto de sala de aula, talvez não tivessem tido o mesmo significado que tiveram no contexto de uma situação de aprendizagem no âmbito da comunidade.

No diálogo com a APA da UBS a responsabilidade também apareceu com relação às gerações futuras, conforme registrado por mim: “*A tônica da conversa, porém, foi a responsabilidade dos alunos, enquanto geração de crianças/adolescentes na preservação do meio ambiente para as presentes e futuras gerações, o que ela justificou pelo panorama do bairro e ‘falta de consciência’ dos adultos*”. Apesar da importante fala sobre a responsabilidade com as gerações futuras, julgamos inapropriada a sua justificativa com base na falta de responsabilidade dos adultos. Primeiro por não ser um dado generalizável, segundo pelo discurso fatalista que pressupõe a “falta de consciência” como uma verdade estática, e terceiro porque isso poderia gerar sentimentos desmobilizadores nas crianças.

O valor da responsabilidade também apareceu, no estudo de campo e no relatório, em associação direta com o valor da coerência. Durante o estudo de campo muitos alunos comentaram ter presenciado atitudes incoerentes por parte dos moradores da comunidade, os quais, num dado momento, disseram se importar com a poluição da comunidade, mas em outro foram os próprios agentes da poluição. É como aparece no seguinte relato: “*Eu pude observar que o córrego estava muito sujo um morador jogou lixo no córrego depois quando fomos entrevistá-lo reclamou da quantidade de lixo no córrego isso eu não concordei pra mim isso foi uma situação absurda não gostei daquela atitude*”. A questão da incoerência foi tema de grande relevo na troca de impressões dos educandos sobre o estudo de campo, sendo

criticada de modo veemente por eles. Nessa ocasião a coerência entre discurso e prática apareceu como um valor desejável pelos discentes. No ensejo da discussão aproveitei para provocá-los, questionando se eles próprios sempre são coerentes em determinadas situações, aproveitando para tematizar o valor e instigar reflexões a seu respeito.

Ao analisarmos os dados da Unidade II de modo integrado, consideramos que o contato direto dos educandos com a problemática do lixo da comunidade, com a finalidade de perceber suas contradições e conflitos, suas disparidades e necessidades, configurou o que Puig (1998a) denomina de meio de experiência moral. Dito de outra forma, podemos afirmar que o contexto problemático da comunidade proporcionou uma experiência pedagógica permeada por valores morais, que compareceram na forma de fatos morais controversos, de reflexões, de critérios de juízo e de sentimentos. A atividade de elaboração do relatório, por sua vez, contribuiu para a clarificação das representações e opiniões dos alunos acerca da experiência moral que vivenciaram, procedimento importante para a tomada de consciência dos valores percebidos por cada sujeito e para a clarificação daqueles que são pessoalmente desejáveis (PUIG, 1998b). Ademais, por meio da escrita do relatório os discentes puderam exercitar capacidades como o autoconhecimento e o juízo moral.

O fato de os educandos lançarem mão de diferentes instrumentos de diagnóstico – registros escritos, entrevistas e fotografias – possibilitou leituras diversificadas sobre a mesma realidade, além de criar condições para a sensibilização ética e estética acerca dos problemas socioambientais, o que para Carvalho (2004) é fundamental para uma EA voltada para a cidadania. Nesse sentido, a despeito de parte dos alunos morarem na comunidade, a prática problematizadora e investigativa demonstrou potencial em suscitar novas leituras a respeito do cenário a que já estão habituados, conforme evidenciado pela seguinte anotação do diário de campo: *“A aluna [Júlia] disse que o estudo de campo foi muito importante para ela, pois, moradora da região, passa pelo trajeto todos os dias e nunca havia se atentado para alguns aspectos. Ela afirmou ter descoberto muitas coisas que não sabia existirem”*.

5.3 Unidade III

5.3.1 Definição das questões geradoras e atividades de estudo

A próxima etapa do projeto consistiu na definição das questões geradoras para estudo. Seguindo as diretrizes da Metodologia da Problematização (BERBEL, 1999; BORDENAVE 2005; DECKER; BOUHUIJS, 2009) as questões geradoras (ou pontos-chave) serviram para

orientar quais aspectos acerca da problemática do lixo na comunidade seriam objeto de estudo e posterior intervenção. Essa etapa foi desenvolvida da seguinte maneira:

- 1) Cada aluno, individualmente, definiu três perguntas referentes a algo que precisava e/ou gostaria de saber sobre a problemática do lixo na comunidade;
- 2) Os educandos socializaram suas perguntas no interior dos grupos de trabalho e após um processo de discussão e argumentação elegeram as três perguntas do grupo;
- 3) Cada grupo socializou as suas perguntas na lousa e a turma definiu por votação quais seriam as questões geradoras de estudo. Nesse projeto, as questões geradoras foram elaboradas na forma de perguntas.

Apesar de empregar o mesmo procedimento em todas as turmas, cada uma delas apresentou questões próprias, algumas muito próximas entre si. As questões eleitas por cada turma relacionaram-se diretamente aos aspectos problematizados ao longo do estudo de campo e relatados por eles na atividade citada na seção anterior (Tabela 3).

Tabela 3 – Questões geradoras definidas pelas turmas.

TURMA	Questões geradoras
5ªA	<ul style="list-style-type: none"> • O que aconteceu com os catadores para eles escolherem esta profissão? • Por que a maioria das pessoas não tem a iniciativa de reciclar? • Quais tipos e quantas doenças podem ser transmitidos mexendo no lixo?
5ªB	<ul style="list-style-type: none"> • Por que será que algumas pessoas não se incomodam com o meio ambiente não preservado? • Como são as condições de trabalho dos catadores? Por que eles sofrem preconceito? • Com toda aquela poluição, como as plantas nas margens do córrego sobrevivem?
5ªC	<ul style="list-style-type: none"> • Por que os moradores não reciclam e reutilizam o lixo? • Por que as pessoas jogam lixo na rua, mesmo dizendo que não fazem isso? Por que elas não se importam com o que vai acontecer com o lixo? • Por que os catadores se arriscam neste trabalho? Como são as condições de trabalho deles (salário, risco de contaminação, etc.)?
5ªD	<ul style="list-style-type: none"> • Por que o governo não toma alguma providência para resolver o problema do lixo na comunidade? • As doenças causadas pelo lixo podem ser transmitidas pelo ar? • Por que os catadores são vítimas de preconceito por causa do trabalho deles?
5ªE	<ul style="list-style-type: none"> • Como o lixo pode virar arte? • Por que existe lixo? Por que acumulamos? • Por que as pessoas discriminam os catadores? Se existisse uma lei contra o preconceito, o catador seria mais respeitado? Por quê?

A partir das perguntas elaboradas pelos educandos, iniciamos o estudo dos aspectos problemáticos eleitos pelo alunado, o que na Metodologia da Problemática corresponde à teorização. Para tanto, preparei um conjunto de atividades com o intuito de permitir aos educandos o confronto com cada um de seus questionamentos, a fim de que encontrassem as respostas para as próprias perguntas. Pela relevância do conteúdo, das competências e dos valores abordados, muitas atividades elaboradas para auxiliar os educandos a responder a uma questão em específico foram aplicadas em todas as turmas, ainda que não fossem uma exigência direta das perguntas do grupo-classe.

Todas as questões geradoras foram trabalhadas com os grupos-classe, porém escolhemos apresentar o trabalho desenvolvido somente com algumas delas. Apesar de considerarmos que todas as atividades, em maior ou menor grau, permitiram realizar um trabalho concomitante de EM e EA – uma vez que estiveram associadas à problemática socioambiental da comunidade –, optamos por apresentar situações de aprendizagem em que a dimensão da moralidade foi abordada de modo mais explícito.

Antes de entrarmos em seus pormenores, nos interessa pontuar que o foco na educação em valores não prescindiu do recurso aos conteúdos da disciplina de Ciências, os quais, pelo contrário, foram fundamentais para o entendimento dos problemas levantados pelo alunado. A título de exemplificação, em paralelo às atividades descritas mais adiante, foram abordados os seguintes conteúdos:

- ✓ Composição, destinos e acondicionamento do lixo. No desenvolvimento desses conteúdos também foram discutidas, de modo breve, a alocação de lixões e aterros nas periferias urbanas e a capacidade de resistência das populações acometidas por tal panorama.
- ✓ Decomposição, biodegradação e tempo de residência dos materiais no ambiente. A abordagem desses conteúdos deu ensejo à discussão sobre a responsabilidade intergeracional na geração e no tratamento dos resíduos.
- ✓ Os 3Rs (reduzir, reutilizar e reciclar). Foram abordadas a cadeia produtiva da reciclagem, a composição dos resíduos sólidos e a justificativa para o ordenamento hierárquico dos 3Rs²⁷.

²⁷ Assim como defende Layrargues (2011), os 3Rs foram abordados dando ênfase à prioridade que deve ser dada à redução do consumo com relação à reutilização e desta com relação à reciclagem. O tema consumismo, entretanto, já havia sido abordado em uma sequência didática anterior a esse projeto, motivo pelo qual não foi retomado, mas, tão somente, revisado. Além de termos trabalhado o tema do consumismo, os alunos estudaram os tipos e a composição dos materiais de consumo (papel, vidro, plástico, metal e matéria orgânica), a produção destes a partir da matéria-prima natural e a importância da redução do consumo para poupar a extração dos recursos naturais (renováveis e não renováveis). Foi um momento em que tratamos da associação entre consumo,

- ✓ Doenças causadas pelo lixo. Esse tema foi abordado mediante situações-problema em associação direta com a situação dos catadores e da comunidade.

A forma como os dados serão expostos de agora em diante não segue uma sequência cronológica linear, posto que as atividades ocorreram em tempos distintos, variando de acordo com a turma. A descrição dessa etapa do projeto e a apresentação dos dados ocorrem com referência a algumas das questões geradoras. Cada título das seções subsequentes faz alusão à questão geradora de determinada turma, no entanto, devido à coincidência das perguntas formuladas por mais de uma turma - e ao fato de tratarem do mesmo tema -, os dados apresentados não são exclusivos a um único grupo-classe.

5.3.2 Questão geradora: Por que será que algumas pessoas não se incomodam com o meio ambiente não preservado?²⁸

A primeira atividade realizada foi pensada para que os educandos refletissem sobre como eles se comportam com relação ao lixo. Já que eles questionaram os comportamentos de outras pessoas, pensamos ser fundamental iniciar a sequência didática fomentando a clarificação de seus próprios valores e promovendo um exercício de autocrítica acerca de seus hábitos, conforme preconiza Puig (1998b).

Aproveitamos, então, um exercício do livro didático que atendia aos nossos propósitos. O exercício questionava: **a)** se o alunado já havia descartado lixo de forma e/ou em local inadequado e por quê; **b)** se já havia feito algum esforço especial para não descartar lixo de forma inadequada; e **c)** o que faria se presenciasse outra pessoa jogando lixo em local inadequado. Quase a totalidade dos alunos respondeu afirmativamente para a primeira questão, justificando tê-lo feito “*porque era cômodo*”, ou “*porque não sabia estar errado*” ou ainda “*porque não se importava*”. Para a segunda pergunta muitos disseram nunca ter se esforçado para não jogar lixo em local inadequado. Fizemos uma breve discussão a respeito da importância da autocrítica e da coerência, ressaltando que muitas vezes as pessoas (e nós) sabem que algo não é correto e mesmo assim fazem e que, por esse motivo, é preciso ser vigilante e procurar manter condutas coerentes.

reciclagem, conservação ecológica e responsabilidade com as gerações futuras, porém, ainda não havíamos entrado propriamente no assunto da coleta seletiva e da cadeia produtiva da reciclagem.

²⁸ Essa pergunta foi elaborada pela 5ª B, porém a mesma sequência didática foi aplicada com a 5ª C no que se refere à questão “Por que as pessoas jogam lixo na rua, mesmo dizendo que não fazem isso? Por que elas não se importam com o que vai acontecer com o lixo?”.

Em seguida solicitei a eles uma tarefa para casa em que deveriam refletir sobre a pergunta “O que pensam as pessoas que não se incomodam com o ambiente não preservado?” e realizar um desenho contendo um local da comunidade que os incomodou e duas pessoas neste lugar, sendo que uma delas se incomodava com o ambiente poluído e a outra não; eles também deveriam escrever os pensamentos dessas pessoas. Essa tarefa visou à aproximação dos alunos com o seu próprio referencial de significados sobre a questão, preparando-os para a atividade subsequente.

Na aula seguinte realizamos um exercício de compreensão crítica do tipo argumentativo (PUIG, 1998b). Trata-se de uma estratégia metodológica que toma como cenário uma situação controversa particular, que reúne um conjunto de atores com pontos de vista, razões e valores distintos, com suas convergências e contradições. Do estudante são exigidas a análise e a compreensão das diferentes perspectivas que comparecem na situação, assim como um posicionamento pessoal, uma vez que o entendimento e a crítica sobre uma multiplicidade de raciocínios reclamam uma posição. A compreensão crítica, por fim, supõe um diálogo (direto ou indireto) entre as partes implicadas e todos os que a analisam, e a sua versão argumentativa requer o confronto de ideias e a busca por soluções.

O cenário apresentado aos discentes nessa atividade foi baseado nos dados coletados por eles no estudo de campo e configurava uma reunião de moradores da comunidade na qual três moradores apresentavam os motivos controversos pelos quais poluíam o ambiente. Os educandos deveriam interpretar os diferentes motivos, se posicionar diante da controvérsia e produzir argumentos para convencer os personagens a pensar de modo diferente, elegendo e lançando mão de diferentes informações.

Com a ficha da atividade em mãos, primeiramente os educandos redigiram seus argumentos para cada um dos personagens. Os orientei para que se atentassem aos diferentes motivos e buscassem argumentos consistentes fazendo uso dos conteúdos que havíamos trabalhado até então. Em seguida, simulamos um debate no qual assumi o lugar dos personagens apresentando suas razões e eles argumentaram conjuntamente a fim de me convencer a mudar de ideia, ora recorrendo às suas anotações, ora improvisando. A estrutura da atividade, juntamente como as respostas escritas de uma aluna é apresentada a seguir (Figura 5):

Por que será que algumas pessoas não se incomodam com o meio ambiente não preservado?

Atividade 3

A comunidade visitada no estudo de campo vem sofrendo sérios problemas relacionados ao descarte inadequado do lixo nas ruas e nos córregos. Para resolver o problema os moradores se reuniram para conversar sobre o assunto. Alguns moradores que poluem o bairro, disseram o porquê fazem isso:

Pessoa 1 – “Desde que eu vim morar aqui a rua e o córrego já eram tão poluídos que não vai mudar nada se eu jogar mais uma coisa na rua ou no córrego. Eu sei que a poluição não é uma coisa boa, mas nunca me causou nenhum problema sério. Eu já estou acostumado”.

Pessoa 2 – “Eu jogo lixo na rua e no córrego porque não tem lixeira por perto. Se tivesse com certeza eu não poluiria o ambiente”.

Pessoa 3 – “Eu me incomodo com o lixo do bairro, mas não posso fazer nada para resolver este problema, eu não tenho nada a ver com o lixo da rua! A minha responsabilidade é com o meu lixo e a limpeza da minha casa. Quem deve cuidar do lixo do bairro é a prefeitura e não eu!”.

Escreva o que você diria para estas pessoas se estivesse nesta reunião, para convencê-las a mudar de opinião e de comportamento. Preste atenção, pois cada pessoa tem um motivo diferente, e você precisa utilizar argumentos diferentes para cada uma delas!

Pessoa 1

— Você sabia que qualquer lixo prejudica o meio ambiente? E se já estamos poluídos não deveria ajudar a preservar porque para você não é um problema mas os seus filhos e netos vão sofrer as consequências de que, um dia a muito anos atrás você criou estes problemas para eles.

Pessoa 2

— Já dei uma solução simples; antes de jogar na rua guarde na bolsa, sacola ou leve na mão até você chegar em casa. Então jogue no lixo correto e fácil e não polui o meio ambiente, se fosse só você tudo bem mas você não sabe que está prejudicando muitas pessoas causando enchente e alagamentos e um cheiro forte este lixo doetura para você.

Pessoa 3

— É fácil poluir e jogar a responsabilidade para a prefeitura, você faz sua parte mas os outros não fazem, então você deveria ^{convencê-los} ~~convencê-los~~ os outros moradores e se possível fazer campanhas para a limpeza da comunidade e cuidar da preservação do meio ambiente.

Figura 5 – Exemplo da ficha relativa à atividade de compreensão crítica argumentativa

Na dinâmica da atividade, eu assumi um papel por vez e só passamos para o próximo personagem após eles “me convencerem” a mudar de opinião. O exercício argumentativo promoveu o envolvimento dos alunos e a busca por razões que pudessem confrontar as opiniões das personagens com coerência e persuasão. Conforme o debate com cada personagem se encerrava com uma resposta de aceitação dos argumentos eles vibravam. A título de exemplificação, a seguir apresentamos outros argumentos emitidos pelos discentes:

Argumentos para o morador 1

- “[...] o lixo pode não trazer problema para você mas traz para outras pessoas que não estão acostumadas com a situação e que moram perto do córrego”. “Você já está acostumado?! Você já pegou alguma doença? Você tem filhos? Você sabia que o seu filho pode ter doença por aqui? Você sabia que não causou algo sério mas pode causar algum dia. Se eu fosse você mudaria e fazia a minha parte para mudar”.

- “Moça não faça mais isso. Não pode te prejudicar agora (presente) mas no futuro isso pode te prejudicar. Pode ter enchente na sua casa você pode pegar doenças como leptospirose e febre tifoide. Pense alguém da sua família com essa doença...”.

- “Você já pensou que você joga o lixo na rua e então passa um rato e mija lá e vem um catador e meche nesse lixo e ele pega febre tifoide e leptospirose e aí você pensa: você pode não pegar doença mas você acaba prejudicando a vida de outra pessoa”

- “Você sabia que se você jogar lixo nas ruas pode te contaminar e contaminar outras pessoas? Você está pensando em você mesmo e não pensando nos outros, então pense em você e pense nos outros...”

- “[...] para você não é um problema mas os seus filhos e netos vão sofrer as consequências de que um dia muitos anos atrás você criou estes problemas para eles”

Argumentos para o morador 2

- “Se não tem lixeira por perto, você segura o seu lixo e joga na sua casa quando chegar ou você leva uma sacola com você e coloca o seu lixo dentro dela. Pense se todos reclamassem de lixeira o nosso mundo estaria acabado”.

- “Eu acho que vocês tinham que ter uma reunião com o governo para eles colocarem caçamba de lixo, conversar com todo mundo e chegar a um acordo...”.

- “Te darei uma solução simples: antes de jogar na rua guarde na bolsa, sacola ou leve na mão até você chegar em casa. Então jogue no lixo correto, é fácil e não polui o meio ambiente. Se fosse só você tudo bem, mas você não sabe que está prejudicando muitas pessoas causando enchente e alagamentos e um dia todo este lixo voltará para você”.

Argumentos para o morador 3

- “[...] fazer uma reunião de bairro para conscientizar e falar para o próximo o que você faz com o lixo”.
- “Não adianta você se incomodar com o seu lixo e não cuidar do lixo da comunidade pense nas pessoas que moram lá perto. Não pense só em você, pense nos outros”.
- “Certo, porém se preocupar com o lixo da sua casa não me parece uma atitude de alguém que se preocupa com o lixo do bairro. Você como morador tem direitos e deveres”.
- “Entre em contato com a prefeitura e chame os moradores para ajudar o meio ambiente”.
- “Você está certo em uma parte mas na outra você está errado. Você não joga o seu lixo no lugar certo mas o governo não pode fazer nada, a única coisa é colocar caçamba no bairro, mas se as pessoas continuarem jogando lixo dentro do rio, na rua, não vai ter jeito”.
- “Faça um abaixo-assinado com o bairro para colocar placas no córrego dizendo “proibido jogar lixo” e colocar lixeiras perto da rua e os moradores pararem de jogar lixo no córrego, assim não causa problema para ninguém”.
- “Você tem tudo a ver com o lixo do bairro, porque você também é um morador do bairro. E você não sabe para onde vai o lixo, ele pode causar doenças”.

Análise dos dados da seção 5.3.2

Estratégia de ensino-aprendizagem	VALORES
Clarificação de valores	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência
Compreensão crítica do tipo argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade com o bem comum e com as gerações futuras • Participação cidadã

Quadro 5 – Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade III - Seção 5.3.2)

As questões geradoras selecionadas pelos educandos para serem estudadas, uma vez que refletiam as contradições e os problemas socioambientais da comunidade, deram ensejo a um trabalho pautado em valores morais. Ao questionarem “por que será que algumas pessoas não se incomodam com o meio ambiente não preservado?”, os educandos demonstraram uma

preocupação com aspectos como a falta de coerência e de responsabilidade de alguns moradores da comunidade com o meio ambiente.

A primeira atividade realizada sobre a referida pergunta possibilitou aos estudantes um movimento de reconhecimento e confronto com suas condutas em relação ao descarte de lixo na rua. Nesse processo de clarificação de valores, a tônica não se deu sobre a identificação de opiniões ou preferências pessoais, mas com relação ao conhecimento e à autocrítica sobre a distância existente entre crenças, discursos e comportamentos desejáveis. A coerência, valor requisitado pelos discentes para os moradores da comunidade, foi problematizada, promovendo um espaço de ativação e exercício de capacidades psicomorais como o autoconhecimento e a autocrítica (PUIG, 1995, 1998a, 1998b).

A atividade de compreensão crítica argumentativa, por sua vez, colocou os alunos no papel de interlocutores de um debate que exigiu deles capacidades como o juízo moral e a compreensão crítica (PUIG, 1995, 1998a, 1998b), já que tiveram, a um só tempo, que discernir sobre as razões apresentadas pelos personagens, comparar seus pontos de vista e ponderar sobre os aspectos pertinentes e refutáveis de cada um. Ademais, no ato de argumentar sobre um problema sociomoral, seja pela escrita, seja pela oralidade, os educandos foram provocados a acessar suas próprias concepções sobre a controvérsia e coordená-las com dados que permitissem tanto uma posição coerente acerca da situação quanto a persuasão dos personagens. A argumentação oral em particular, além de constituir-se uma habilidade por si só, permitiu a comparação e o confronto entre perspectivas distintas, o que fomentou a mudança de opinião e o ganho de consistência em alguns argumentos.

Quanto aos valores que mediarão essa experiência de EM, o que mais se destacou foi a responsabilidade, não por menos, já que o conflito enunciado versava justamente sobre a responsabilidade com a questão do lixo na comunidade. Como consequência, a maior parte dos argumentos acionados pelos discentes recorreu a esse valor que apareceu na forma de diretriz normativa (dever) e comportamentos desejáveis.

A título de exemplo, no excerto da atividade acima (Figura 5), quando a aluna afirma que “[...] *seus filhos e netos vão sofrer as consequências de que um dia você criou estes problemas*” (grifo nosso), nota-se a intenção de conscientizar o personagem acerca da responsabilidade que tem sobre seus atos a fim de fazê-lo outorgar a si próprio um dever. Nesse e em outros exemplos, o valor da responsabilidade foi expresso principalmente por uma responsabilidade ativa (ou positiva).

De acordo com Jonas (2006) esse é um tipo de responsabilidade oriunda da obrigação moral que cada sujeito impõe sobre si, atuando como regulador das condutas. Na frase

“Certo, porém se preocupar com o lixo da sua casa não me parece uma atitude de alguém que se preocupa com o lixo do bairro. Você como morador tem direitos e deveres” (grifo nosso) nota-se o apelo à atribuição pessoal de um dever de responsabilidade. De modo complementar, a afirmação *“Não adianta você se incomodar com o seu lixo e não cuidar do lixo da comunidade pense nas pessoas que moram lá perto. Não pense só em você, pense nos outros”* (grifo nosso) sugere a responsabilização do personagem com o lixo da comunidade e a consideração do outro em seu campo de ação.

Ao analisarmos o conteúdo das respostas que pautam a responsabilidade, identificamos que este valor foi expresso de duas maneiras: como responsabilidade com o bem comum e como responsabilidade com as gerações futuras. O primeiro tipo pode ser percebido nos exemplos acima e também em outras frases que denotaram uma preocupação com a comunidade ou com o bem-estar do outro, como nesse caso: *“Você sabia que se você jogar lixo nas ruas pode te contaminar e contaminar outras pessoas? Você está pensando em você mesmo e não pensando nos outros, então pense em você e pense nos outros [...]”*.

Já a responsabilidade com as futuras gerações apareceu na forma de uma preocupação com os familiares (filhos e netos), conforme explicitado na frase: *“[...] para você não é um problema, mas os seus filhos e netos vão sofrer as consequências de que um dia muitos anos atrás você criou estes problemas para eles”*. A responsabilidade intergeracional é um guia cultural de valor (PUIG, 1998a) próprio do campo ambiental (MANZOCHI, 2008). Esse foi um conteúdo abordado quando do estudo dos 3Rs e do tempo de decomposição dos materiais no ambiente e foi empregado pela estudante como parâmetro moral em sua argumentação, o que reforça a importância de contemplar o conhecimento sobre os guias de valor em uma EA voltada para a construção da cidadania.

Outro valor presente na atividade de compreensão crítica foi a participação cidadã, momento em que as soluções coletivas que incidem diretamente sobre a esfera pública foram consideradas. Desde o Fórum, e repetidas vezes, havíamos tratado da importância da articulação popular e da participação cidadã para a reivindicação de direitos, e isso pode ter repercutido de alguma forma na menção a esse aspecto nos argumentos, como se pode constatar nos seguintes trechos: *“Faça um abaixo-assinado com o bairro para colocar placas no córrego dizendo “proibido jogar lixo” e colocar lixeiras perto da rua e os moradores pararem de jogar lixo no córrego, assim não causa problema para ninguém”*; *“... fazer uma reunião de bairro para conscientizar e falar para o próximo o que você faz com o lixo”*; *“Eu acho que vocês tinham que ter uma reunião com o governo para eles colocarem caçamba de lixo, conversar com todo mundo e chegar a um acordo [...]”*.

Por fim, embora essa sequência didática estivesse predominantemente voltada para a dimensão cognitiva dos sujeitos, isso não subtrai o trabalho formativo com os valores morais, os quais compareceram como objeto de reflexão e prescrição normativa, no conhecimento sobre fatos morais controversos e guias de valor, bem como nas capacidades psicomorais postas em ação.

5.3.3 Questão geradora: Por que o governo não toma alguma providência para resolver o problema do lixo na comunidade?

Tendo em vista que a busca pela resposta a essa pergunta exigia um aprofundamento sobre a estrutura política e que a faixa etária dos educandos não permitiria incursionar pelos meandros dessa questão, optei por uma abordagem que pudesse auxiliá-los a refletir criticamente a respeito do papel do poder público e de cada indivíduo na resolução da problemática do lixo.

Para tanto, foi realizado um exercício de *role playing* com a 5ªD. De acordo com Puig (1995, 1998b) podemos entender um exercício de *role playing* como qualquer atividade que, através de uma simulação, convida os indivíduos a adotar o ponto de vista alheio e colocar-se no lugar do outro, seja uma pessoa ou um grupo social específico. Um exemplo clássico de *role playing* são as dramatizações, nas quais os discentes precisam representar papéis, incorporando as características e os pontos de vista de uma personagem. No âmbito da EM, o *role playing* conduz os educandos a adotar papéis para lidar com uma situação de cunho moral, aberta a interpretações e soluções distintas. Segundo Puig, por intermédio de um exercício desse tipo criam-se condições para o desenvolvimento da empatia, da compreensão do ponto de vista do outro e, efetivamente, para o sujeito sair de si mesmo e buscar uma percepção adequada dos conflitos de valor. É por isso que um exercício de *role playing* muitas vezes acaba sendo também uma atividade de compreensão crítica (conforme explicado na página 125).

Tal foi o caso do trabalho que propusemos. Nele os estudantes deveriam dramatizar um debate entre moradores da comunidade, um representante do poder público e um catador de materiais recicláveis sobre o problema do lixo na comunidade. Antes de iniciar essa atividade, os alunos responderam suas hipóteses acerca da pergunta-problema que iríamos estudar. Para a atividade de *role playing* foi selecionado um grupo de seis alunos e cada um deles recebeu uma folha com a descrição do personagem a ser representado e seus argumentos. O educando selecionado deveria defender aquele posicionamento –

independentemente de concordar ou não –, porém, o objetivo era fazer com que o grupo tentasse chegar a um consenso, de tal forma que o debate era aberto a improvisações e flexível. Aqueles que faziam a dramatização não sabiam dos argumentos dos outros colegas, apenas quais personagens representariam. Entregue os papéis e dadas as orientações eles se dirigiram para fora da sala de aula para se prepararem para a dramatização. O restante da turma recebeu a ficha com os argumentos de cada um dos personagens e foram orientados a prestar atenção nas colocações dos colegas e registrar suas opiniões – concordâncias e discordâncias.

O contexto do debate e o papel dos moradores foram apresentados aos alunos conforme o Quadro 6.

A comunidade visitada no estudo de campo vem sofrendo sérios problemas relacionados ao descarte inadequado do lixo nas ruas e nos córregos. Para resolver o problema os moradores se reuniram com a prefeitura para encontrar uma solução.

Personagens:

- ✓ **Morador 1** – Defende que o problema do lixo é do governo que não fornece lixeiras e não limpa as ruas direito, e, por isso, as pessoas não são culpadas por jogar o lixo na rua.
- ✓ **Morador 2** – Defende que a comunidade inteira é responsável pelo lixo. Cada um deve fazer sua parte e esquecer-se do governo.
- ✓ **Morador 3** – Defende que os moradores devem se unir e pressionar a prefeitura para ajudar a comunidade a resolver o problema, pois a prefeitura dá mais atenção para os bairros ricos e não investe na melhoria da comunidade. Para ele a responsabilidade é tanto dos moradores quanto da prefeitura.
- ✓ **Morador 4** – Defende que a prefeitura deve dar multa para as pessoas que poluírem o córrego e as ruas.
- ✓ **Representante da prefeitura** - Defende que o dinheiro da prefeitura é para recolher os lixos das lixeiras e fazer a limpeza das ruas a cada três dias. Esta é a sua responsabilidade, mas não adianta limpar se os moradores continuarem poluindo.
- ✓ **Catador** – Defende que as pessoas separem os lixos recicláveis em uma sacola e os não recicláveis em outra, e que a prefeitura contrate eles para recolher os lixos recicláveis da comunidade.

Quadro 6 – Recorte da ficha referente à atividade de *role playing*

Após o debate, os discentes que fizeram a dramatização e os que estavam assistindo opinaram acerca dos argumentos defendidos pelos personagens e avaliaram as representações. Foram pontuados os erros e acertos no tocante ao cumprimento dos papéis de cada personagem e em seguida realizamos um novo debate com alunos e alunas que anteriormente estavam de fora; nesse momento, os educandos puderam ter maior flexibilidade para mudar de opinião dependendo dos desdobramentos da discussão.

Finalizado o debate, encerramos a aula com uma discussão sobre os argumentos, momento em que os educandos foram expondo as contradições e contrastaram os aspectos positivos e negativos da opinião de cada personagem. Os alunos que dramatizaram os papéis afirmaram ter gostado de fazê-lo, conforme foi anotado no relatório de campo (14/9/12):

Encerramos o debate e prosseguimos com a exposição daqueles que atuaram. Estes alunos disseram ter gostado. Quando perguntei se concordavam com a opinião disseram que parcialmente, e a aluna que representou a prefeita – e que no debate foi pressionada pelo restante – afirmou ter gostado de fazê-lo e ter achado “diferente” estar no papel da prefeita. Disse concordar com a opinião de que os moradores tem responsabilidade, mas discordar de que a prefeitura não tem dinheiro.

Na aula seguinte, com o intento de sistematizar as reflexões geradas pelo debate, os discentes responderam às seguintes perguntas: **1)** Para você, quais opiniões eram boas e quais eram ruins?; **2)** Se você fosse uma dessas pessoas, qual seria a sua opinião/sugestão?

Os dados referentes às hipóteses formuladas antes do debate e às respostas para as perguntas supracitadas são apresentados no relatório de campo a seguir:

18/09/12 – Continuação da atividade de *role playing* 5ªD

Hoje reservei a aula para que eles respondessem às questões relativas ao debate. Abaixo seguem alguns fragmentos que sistematizei quando da correção das fichas:

Hipóteses (antes do debate):

“[...] porque as pessoas não colaboram e porque eles não querem”.

“Por que eles têm muitos problemas a serem resolvidos [...]”.

“Ele [prefeito] deveria colocar carros de lixo para pegar e reciclar. Eles não fazem isso porque vai custar muito dinheiro ela quer o dinheiro para eles por isso que tem coisas que eles não fazem”.

“Porque o governo pensa mais na qualidade de vida dos ricos e esquece dos pobres”.

“Ele acha que só porque os moradores não tem dinheiro suficiente eles não vão fazer nada”.

“Ele é muito ocupado e ele acha que o problema do lixo não é muito importante nas comunidades”.

“Eu acho que o governo não toma providência porque a maioria da população não reclama ou não tem interesse de se envolver em projetos, e algumas pessoas acham que não vai fazer diferença, e o governo, onde tem vários políticos corruptos, que desviam o dinheiro público para contas particulares, e não quer ajudar a população que mais precisa”.

Questão 1:

Na questão 1 os alunos concordaram que alguns personagens apresentaram opiniões positivas e outras negativas. Por exemplo, a opinião do morador 1 de que “as pessoas não são culpadas por jogar lixo na rua” porque a prefeitura não fornece lixeiras foi considerada negativa. A mesma avaliação foi feita para o argumento do morador 2 de que “cada um deve fazer a sua parte e esquecer-se do governo”. Em suma, concordaram que a responsabilidade pela situação ambiental da comunidade deve ser compartilhada pelos moradores e pelo poder público. Contudo, as opiniões que apresentaram divergência nas respostas dos alunos foram referentes ao morador 4 - pois alguns concordaram com a ideia da multa e outros discordaram - e à opinião da prefeitura - pois alguns concordaram plenamente com a opinião da prefeitura e outros acharam insuficiente. Neste momento optei por fazê-los refletir acerca de quão polêmica e controvérsia poderia ser a opção pela multa, tendo em vista, por um lado, a

condição financeira de muitos moradores da comunidade, mas, por outro, a necessidade de uma regulação normativa para o problema. Deixei o debate em aberto para que eles pensassem a respeito.

Questão 2:

[...] abaixo seguem trechos de algumas respostas dos estudantes:

“Minha opinião seria que a prefeitura investisse em projetos de reciclagem, e que os moradores também colaborem, parem de jogar lixo no meio ambiente, pois a prefeitura e os moradores devem se unir”.

“A minha opinião é de que todos devessem se unir e tentar acabar com o lixo e essa [ideia] de todos se unirem para reciclar e reutilizar” [se refere ao catador].

“[...] o lixo é tanto um problema da comunidade quanto da prefeitura os dois devem se reunir para tentar resolver o problema do lixo na comunidade”.

“Para as pessoas que não têm nem aí para o lixo [...] multa, dar multa para essas pessoas e, nunca se esquecer do governo porque ele tem o dever de ajudar a cidade e a comunidade”.

“Que todos se juntassem e cada um fizesse a sua parte, e que a prefeitura colocasse mais lixeiras e que todos reciclassem para que não prejudique o meio ambiente”.

“Minha opinião é que eu acho que a comunidade deve se unir e pressionar a prefeitura, e que as pessoas deveriam separar os lixos e a prefeitura contratar sim os catadores para recolher o lixo da comunidade e que as pessoas devem ajudar também a prefeitura e não poluir”.

Análise dos dados da seção 5.3.3

Estratégia de ensino-aprendizagem	VALORES
<i>Role playing</i> e compreensão crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade com o bem comum • Participação cidadã

Quadro 7 – Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade III - Seção 5.3.3)

A atividade realizada a propósito da questão geradora da seção precedente, constituiu-se como um exercício de *role playing* e compreensão crítica (PUIG, 1998b), cujo principal conteúdo axiológico foi a responsabilidade com o bem comum – qual seja, a qualidade ambiental da comunidade. O conflito hipotético apresentado aos estudantes implicava diferentes atores e contrastava múltiplas perspectivas acerca da responsabilidade pela resolução do problema do lixo na comunidade. As opiniões divergentes e controvérsias apresentadas pelos personagens colocavam em debate, de um lado, a responsabilidade que cada indivíduo, em particular, e a comunidade, em geral, possuem no tocante à questão do lixo, e, do outro, a responsabilidade do poder público na resolução da problemática. No embate entre os personagens – com seus respectivos papéis sociais –, a responsabilidade esteve presente como agente regulador da relação destes com o mundo comum, ou seja, como dever de cada um para com a comunidade, configurando-se, destarte, como um valor cívico que pautou toda a atividade.

Nesse contexto, coube aos discentes – protagonistas e expectadores do debate – discernir acerca das diferentes perspectivas em jogo, fazer juízo sobre elas, levar em conta suas possíveis implicações e, por fim, assumir uma posição pessoal a respeito. Precisaram distinguir o modo pelo qual a responsabilidade deveria ser outorgada para cada um dos atores sociais e como deveria ser cumprida por estes. Nesse percurso, a responsabilidade, direta ou indiretamente, foi tomada como objeto de reflexão por meio da mobilização de capacidades como o juízo moral, a compreensão crítica e a adoção de perspectivas sociais (PUIG, 1995, 1998a, 1998b).

O fato de um mesmo personagem emitir opiniões avaliadas como positivas e outras como negativas possibilitou uma aproximação com a complexidade das situações concretas e exigiu dos educandos a ponderação sobre os argumentos sem reduzir o papel dos personagens ao binômio “certo e errado”. Essa situação fomentou a compreensão crítica (PUIG, 1995, 1998a, 1998b) dos educandos sobre as diferentes maneiras de se conceber a responsabilidade com a comunidade, o que resultou, de fato, na percepção deles sobre a existência de aspectos positivos e negativos nas opiniões de um mesmo personagem e na síntese de uma solução que partiu da convergência de diferentes opiniões. Tal aspecto apareceu nas respostas deles para as questões 1 e 2, conforme registrado no relatório de campo (páginas 133 e 134).

No que diz respeito ao embate entre a responsabilidade dos moradores da comunidade e do poder público com o meio ambiente, foi possível verificar que a maior parte dos estudantes chegou à conclusão de que ambos possuem um dever: *“Minha opinião seria que a prefeitura investisse em projetos de reciclagem, e que os moradores também colaborem, porem de jogar lixo no meio ambiente, pois a prefeitura e os moradores devem se unir”*; *“[...] o lixo é tanto um problema [tanto] da comunidade quanto da prefeitura os dois devem se reunir para tentar resolver o problema do lixo na comunidade”*.

As respostas para as questões 1 e 2 também demonstraram que após a atividade os discentes, em sua maioria, recusaram os argumentos que atribuíam exclusivamente à esfera dos comportamentos individuais a solução para a questão do lixo e, ademais, reconheceram a mobilização coletiva como importante estratégia de enfrentamento da problemática:

- *“Minha opinião é que eu acho que a comunidade deve se unir e pressionar a prefeitura, e que as pessoas deveriam separar os lixos e a prefeitura contratar sim os catadores para recolher o lixo da comunidade e que as pessoas devem ajudar também a prefeitura e não poluir”*.

Quando o aluno afirma que *“[...] a comunidade deve se unir e pressionar a prefeitura”*, identificamos a presença de outro valor moral, a participação cidadã, que já

constava nos argumentos do morador 3 e foi identificado pelo alunado como parâmetro para a resolução do problema do lixo na comunidade.

A consciência de que o enfrentamento da questão socioambiental não ocorre apenas como um desdobramento de “bons comportamentos individuais”, mas que, além disso, requer a participação cidadã e o compromisso do poder público, é parte nuclear do escopo de uma EA para a cidadania. Essa é a posição de autores como Carvalho (2008), Layrargues (2011), Lima (2011) e Loureiro (2009), os quais defendem que a EA precisa tematizar a questão ambiental como uma problemática situada na esfera pública que demanda não só as pequenas ações que cada indivíduo leva a cabo em seu dia a dia, mas também o seu engajamento ético-político com as decisões que afetam o mundo comum.

Nesse sentido, consideramos que a reflexão crítica dos estudantes sobre o valor da responsabilidade com o bem comum é um importante passo em uma EA para a cidadania. Conforme assinala Puig (1995), a despeito do processo de construção de valores ocorrer fundamentalmente pela via afetiva, a elaboração intelectual de um valor influi diretamente na atribuição de sentido que o sujeito faz sobre este, sendo, por isso, um importante procedimento da EM.

Além dos resultados da experiência oportunizada a todos os discentes pela situação de aprendizagem, nos interessa destacar aqueles que concernem à vivência exclusiva dos 12 estudantes que dramatizaram os papéis. Na atividade de *role playing*, eles precisaram adotar a perspectiva de outrem, buscando incorporar as razões deste outro frente ao conflito em questão e defendê-las no interior de um debate entre ideias conflitivas. Isto exigiu um movimento de descentração ativa dos sujeitos na sua relação com o assunto e, ao mesmo tempo, uma aproximação empática com opiniões e justificativas que poderiam ser diferentes das suas. Destarte, criaram-se condições para a experimentação de outros sentidos sobre o conflito e para a percepção cognitiva de diferentes pontos de vista (pessoais e sociais) (PUIG, 1998b). Ademais, por meio da indagação feita pelo docente ao final da atividade sobre as concordâncias e discordâncias de cada aluno com os personagens que representaram, fomentou-se a tomada de consciência das próprias concepções e de suas diferenças com as dos personagens, o que, segundo Puig (1998b), é parte importante no desenvolvimento da capacidade psicomoral de adotar perspectivas sociais e compreendê-las em suas particularidades.

Em síntese, a atividade de *role playing* e compreensão crítica foi mediada a todo o instante por conteúdos axiológicos, a saber, a responsabilidade com o bem comum e, em menor grau, a participação cidadã. Tais valores estiveram presentes como conteúdo do debate

– conferindo a direção da situação de aprendizagem – e, portanto, também como objeto de conhecimento e matéria prima na ativação de capacidades psicomorais.

5.3.4 Questão geradora: Como são as condições de trabalho dos catadores? Por que eles sofrem preconceito?

Os catadores de materiais recicláveis foram tema das questões geradoras de todas as turmas. A despeito das perguntas apresentarem diferenças entre si, foi aplicada a mesma sequência didática para todas as turmas. A sequência foi composta por três atividades realizadas na disciplina de ciências e uma quarta desenvolvida pela docente de Língua Portuguesa.

A primeira delas, com duração de duas aulas, consistiu em uma ficha que visava abordar as condições trabalhistas dos catadores, situando a categoria do ponto de vista societário e elucidando a sua inserção na cadeia produtiva dos materiais recicláveis. A produção da ficha (Quadro 8) foi pautada em uma cartilha produzida pelo Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) em parceria com a PANGEA - Centro de Estudos Socioambientais²⁹.

Direitos Humanos e Catadores de Materiais Recicláveis

O trabalho dos catadores é muito importante. Graças a eles uma grande quantidade de lixo deixa de ir para lixões e aterros, e a prefeitura economiza dinheiro – dos nossos impostos – que gastaria recolhendo o lixo da cidade. No final das contas, eles trabalham pela nossa cidade, porém não possuem carteira assinada e outros direitos que um trabalhador deve ter.

Em geral, os catadores de lixo podem trabalhar de duas formas: sendo **autônomos** ou organizados em **cooperativas e associações**:

✓ **Catador autônomo:** Recolhe o lixo da rua e vende para os ferros-velhos ou **atravessadores**. Muitas vezes vende por um preço muito baixo e ganha menos que um salário mínimo (R\$622,00).

✓ **Catador de cooperativa ou associação:** As cooperativas ou associações são como empresas criadas pelos catadores, onde os catadores se unem e conseguem vender o lixo que acumularam direto para a indústria de reciclagem, ganhando mais dinheiro do que ganhariam vendendo para o ferro-velho. Organizados em cooperativas ou associações os catadores têm mais força para lutar pelos seus direitos, principalmente por melhores condições de trabalho.

Quadro 8 – Ficha “Direitos Humanos e Catadores de Materiais Recicláveis” (continua)

²⁹ A cartilha “Os Direitos Humanos e os Catadores de Materiais Recicláveis”, foi produzida em 2008 pelas entidades supracitadas. Disponível em http://www.mncr.org.br/box_2/instrumentos-juridicos/direitos-humanos/Cartilha_DH_web.pdf/view. Acesso em: 16 ago. 2012.

Para melhorar a situação de vida e trabalho dos catadores, foi fundado o **Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis**, que luta pelos direitos dos catadores em todo o país. Algumas lutas do movimento são: **1) Contra o preconceito; 2) Reconhecimento do trabalho e contratação pela prefeitura; 3) Acabar com os lixões e incluir os catadores autônomos em cooperativas.**

Uma das grandes lutas do Movimento dos Catadores é para transformar todos os catadores autônomos em catadores de cooperativas e que a prefeitura contrate os catadores para fazer o serviço de coleta seletiva. Desta forma, eles terão carteira assinada, melhores salários, e trabalharão uniformizados e com melhores equipamentos. Tudo isso traria maior dignidade aos trabalhadores e ajudaria a vencer o preconceito das pessoas. Atualmente existe uma lei (Política Nacional de Saneamento, 2007) que autoriza que a prefeitura contrate o serviço dos catadores para fazer a coleta seletiva nas cidades.

Exercícios:

- 1) Os catadores das comunidades que visitamos são de que tipo? Explique.
- 2) Com base no gráfico abaixo, responda às questões:
 - a) Por que é melhor para um catador trabalhar em uma cooperativa?
 - b) Para um catador, é melhor vender os materiais para as indústrias, atravessadores ou para o ferro-velho? Explique através de um exemplo do gráfico.

Gráfico: Valor de venda em reais (R\$) pelo quilo de cada material.

Fonte: Comercialização dos catadores do Grande ABC – Março 2010.

Quadro 8 – Ficha “Direitos Humanos e Catadores de Materiais Recicláveis” (conclusão)

Foi concedido um tempo para que os alunos interpretassem o texto e o gráfico individualmente e, na sequência, fizemos uma leitura coletiva, com pausas para explicações; em seguida, eles realizaram os exercícios. Os alunos demonstraram interesse pelo tema e entendimento da discussão, apesar da complexidade. As questões foram respondidas com êxito pela maioria dos alunos, conforme o exemplo das respostas que um educando da 5ª E redigiu para cada questão:

1) “Os catadores eram do tipo autônomos, sem respeito aos direitos, sem luvas, sem uniforme e vendem o lixo que pegam para o ferro velho”;

2) *“Porque o catador autônomo ganha muito pouco vendendo pro ferro-velho e o ferro-velho que fica com o lucro dos materiais pegados [coletados] pelo catador. Já os catadores de uma cooperativa ou associação ganham um dinheiro melhor vendendo para uma indústria por isso é melhor trabalhar em uma cooperativa”;*

3) *“Para um catador é melhor vender para uma indústria em vez de vender para o atravessador ou para o ferro velho. Ex: o plástico para uma indústria [custa] 1,20, o plástico para um atravessador é de 0,80 e para um ferro-velho é de 0,40, por isso é melhor vender para a indústria”.*

Concluída esta atividade, partimos para a seguinte, em que os educandos assistiram a trechos do documentário Boca de Lixo, de Eduardo Coutinho, e o documentário curta-metragem Essa Gente Vai Longe, produzido pelo MNCR. Ambos retratam as condições de trabalho, a história e as dificuldades que os catadores de materiais recicláveis vivenciam. Aquele o faz apresentando as condições dos catadores que trabalham como autônomos em lixões, e este retrata a vida dos catadores de cooperativas associados ao MNCR e a estrutura organizacional da instituição, expondo também as suas reivindicações.

Durante a exibição dos documentários foram feitas pausas para perguntas e explicações e também para o preenchimento de um questionário acerca dos vídeos. Abaixo destacamos dois trechos dos relatórios de campo (26/9/2012; 5/10/2012) que descrevem aspectos significativos sobre o trabalho com os vídeos:

[...] Os alunos ficaram impressionados com o documentário “Boca de Lixo”, pois nunca haviam visto um lixão, a não ser na imagem ilustrativa do texto que havíamos estudado. As imagens e depoimentos denotavam a situação de pobreza extrema (como a coleta de restos de alimento para consumo), chegando ao ponto de um aluno questionar se aquilo realmente existia. A partir das imagens os alunos observaram que os trabalhadores de lixão não utilizavam luvas e associaram esse fato à possibilidade de ferimentos e contração das doenças que estudaram anteriormente.

[...] Com relação ao documentário do Movimento de Catadores, nos atemos por um instante ao Rap [...] Neste momento eles se envolveram bastante, pois muitos são fãs do gênero musical. No ensejo discutimos a letra que trata da exploração por parte do ferro-velho e da prefeitura, e os alunos conseguiram, com certa facilidade, compreender o sentido da letra devido à atividade anterior. Preocupei-me, no entanto, em destacar a cautela que devemos ter em julgar o ferro-velho como vilão da história, pois apesar do papel que ocupam na cadeia produtiva, isso não significa que tenham o objetivo de explorar o catador, ainda que, de fato, são os catadores que fazem o trabalho pesado e que menos se beneficiam da cadeia produtiva. Daí foi pontuada a relevância da discussão acerca da inserção dos catadores no segmento formal de trabalho, mediante o contrato com a prefeitura.

A estrutura do questionário preenchido acerca dos vídeos com as respostas de dois discentes da 5ªD é apresentada no Quadro 9:

Atividade sobre os vídeos: “Boca de lixo” e “Essa Gente Vai Longe”.

Dados dos filmes:

Boca de Lixo: Ano: 1993; Diretor: Eduardo Coutinho; Gênero: Documentário

Essa Gente Vai Longe: Diretor: Argemiro Almeida; Gênero: Documentário (produzido pelo Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis)

1 - Assistam aos vídeos e anotem os principais aspectos e depoimentos:

a) Como os catadores chegaram a esta profissão?

Aluno A – *“Porque perderam o emprego, já nasceram lá, as pessoas não tem outra opção”.*

Aluno B – *“Porque ele não conseguiu emprego e não tinha outra escolha a não ser catador e outros é porque eles trabalham lá desde que nasceram”.*

b) Por que eles estão organizados num Movimento de Catadores?

Aluno A – *“Para as pessoas reconhecerem os catadores, eles estavam perdendo espaço para os empresários. E que eles defendem os direitos dos catadores”.*

Aluna B – *“Porque juntos eles estão mais fortes, e juntos eles conseguem arrecadar mais dinheiros e sustentar a família”.*

c) Qual é o papel dos catadores?

Aluno A – *“Recolher o lixo, imagina se eles não existissem quantas florestas seriam degradadas, etc. Contribuir com o meio ambiente, recolhendo o lixo”.*

Aluno B – *“É juntar os lixos da rua. Separar plástico, vidro, papel, metal e eles reciclando não precisará arrancar árvores para fazer papel”.*

d) Como eles são vistos por algumas pessoas?

Aluno A – *“São vistos com preconceito, como ladrão, discriminação do poder público, e são chamados de lixeiros, pano de chão, bêbado, discriminado pela sociedade. Mas tem pessoas que tratam bem”.*

Aluno B – *“Eles são vistos com muito preconceito ficam chamando de pano de chão e lixeiro e ficam falando que eles são bêbados drogados e etc”.*

e) Como eles se veem?

Aluna A – *“Se vê como uma catadora e tem orgulho, como cidadão, antes eles se viam brigando com urubus, porcos, e agora uma pessoa. Antes se viam como qualquer coisa menos uma pessoa, hoje ele tem seu papel na sociedade”.*

Aluno B – *“Alguns se vêem muito agredidos, uns como cidadãos, outros como tudo menos um humano, outros se vem como uma pessoa honesta e trabalhadora”.*

Quadro 9 – Perguntas e respostas relativas à atividade sobre os documentários “Boca de Lixo” e “Essa Gente Vai Longe” (continua)

f) Qual é a luta dos catadores?

Aluna A – *“É organizar as pessoas e mostrar o valor ético delas, como ser humano, pra ela repassar isso para as outras pessoas, a luta contra o poder público”.*

Aluna B – *“É esse dia a dia que eles estão trabalhando e a polícia chega e quebra os carrinhos que eles trabalham”.*

Quadro 9 – Perguntas e respostas relativas à atividade sobre os documentários “Boca de Lixo” e “Essa Gente Vai Longe”

Concluída esta atividade, uma terceira atividade referente à pergunta sobre os catadores foi passada para os educandos. Realizada em casa, consistiu em um exercício de *role playing*, onde eles deveriam adotar a perspectiva de um catador e redigir um depoimento em discurso direto relatando dificuldades e desafios, trajetória de vida e sentimentos. Para a confecção do texto os discentes precisaram basear-se nos documentários, nos conteúdos estudados e nas suas opiniões pessoais sobre o assunto³⁰. Na sequência, destacamos uma parte do relato referente a esta atividade no qual figuram fragmentos dos depoimentos produzidos pelos alunos:

28/09/12 – Depoimentos (5ª A, B e D)

Hoje os alunos me entregaram os depoimentos por eles produzidos. A maioria dos alunos (exceto três) daqueles que entregaram (alguns alunos não entregaram), elaborou texto em primeira pessoa e seguiu as demais orientações, utilizando elementos do vídeo. Alguns fragmentos dos depoimentos foram sistematizados abaixo:

- *“Eu Gabriel, sou catador e eu me orgulho muito de ser catador [...] eu perdi o emprego por falta de qualificação... eu sofro preconceito há 7 anos. No primeiro ano eu era respeitado mas agora eu não sou a minha história de vida é muito triste mas estou de cabeça reta [...]”.*

- *“[...] as pessoas pensam que os catadores são pessoas pobres, mas não são pessoas pobres. São pessoas nobres. Elas estão lá porque no mundo não tem direitos iguais [...] as pessoas são uma só, tem que ter um mundo bem limpo e organizado”.*

- *“Olá, eu sou o André. Eu sou catador de lixo reciclável a minha vida é muito difícil, as pessoas criticam a gente só porque eu bato na porta pedindo lixo reciclável. As pessoas me chamam de pano de chão, de lixo, mas tem algumas pessoas que gostam do nosso trabalho [...] O ferro-velho compra muito barato e vende muito mais caro e isso não é justo. Vida de catador é muito triste, fazer o que se a gente não arruma trabalho. Ou é isso ou nós morremos de fome. O que seria sem os catadores? Quantos lixões não teriam no mundo? A prefeitura devia contratar nós catadores de recicláveis do que gastar muito dinheiro com os aterros sanitários e multa...”.*

- *“[...] hoje melhorou só um pouco mas ainda não somos reconhecidos como devíamos ser. Antes chegavam a nos chamar de pano de chão, isso é uma injustiça [...] nós somos todos seres*

³⁰ Em algumas turmas a maior parte dos educandos realizou a tarefa, no entanto, houve duas turmas que somente a metade dos alunos a entregou.

humanos devemos ser tratados como todos eles. Eu tenho um sonho que todos nós podemos ganhar mais e ser mais valorizados”.

- “[...] é com esse trabalho que eu ganho o meu dinheiro, apesar de ser pouco ajuda. Porque quem devia fazer esse trabalho era a prefeitura e é por isso que a prefeitura deveria nos contratar já que a gente está fazendo o trabalho deles”.

- “Nós catadores sofremos muito preconceito por algumas pessoas, que não reconhecem que ser catador também é uma profissão digna de respeito, mas ser catador também tem suas vantagens nós ajudamos o meio ambiente a ficar mais limpo e fazemos a reciclagem que é dever da prefeitura”.

- “Quando eu era criança [...] a vida financeira da minha família foi ficando cada vez pior, até que um dia o aperto estava tão grande, por falta de dinheiro, que eu e minha mãe começamos a pegar latinhas para vender, mas não estava adiantando muito porque a gente estava recebendo muito pouco. Então a gente começou a catar todo tipo de lixo para vender pro ferro velho, mas também não adiantou muito, então nós tivemos uma ideia, fazer uma associação de catadores, e começou a dar certo, nós estávamos recebendo muito mais do que vendendo pro ferro-velho [...] Eu sou catadora até hoje [...] e quando eu era criança e comecei a catar latinha meu sentimento era de tristeza, mas hoje é de felicidade, pois hoje eu tenho condições de ter uma moradia digna, etc. E também hoje as pessoas tem mais respeito por mim, e eu fico muito feliz vendo as pessoas chegando até a admirar o trabalho dos catadores [...] Os aspectos positivos da minha vida são: Eu sou feliz; Tenho trabalho digno; e tenho os meus direitos respeitados. Os negativos são: que nem todas as pessoas reconhecem o trabalho do catador; e que tem gente que ainda desrespeita o catador”.

Aproveitamos também para expor a produção literal de uma aluna (Figura 6):

Figura 6 – Depoimento em formato de role playing, redigido por aluna da 5ªD (continua)

Figura 6 – Depoimento em formato de *role playing*, redigido por aluna da 5ªD

Certo tempo após a realização desta atividade, a docente de português estivera desenvolvendo um trabalho sobre HQ com as 5^{as} séries. Aproveitamos o ensejo e elaboramos uma ficha sobre os direitos humanos, os catadores de materiais recicláveis e o preconceito. A ficha continha um breve texto fazendo menção ao artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) – “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]” – e problematizando o não cumprimento do direito à igualdade para os catadores de materiais recicláveis. Prosseguia com a definição usual de alguns conceitos morais (Quadro 10):

- ✓ Compaixão: Sentir-se mal pelo sofrimento ou dificuldade de outra pessoa, como se fôssemos ela.
- ✓ Generosidade: É o ato de ajudar outras pessoas, sem querer algo em troca.
- ✓ Empatia: É quando nos colocamos no lugar do outro e tentamos sentir o que o outro está sentindo.
- ✓ Humilhação: É quando uma pessoa se sente pior do que as outras, rebaixada, desprezada.
- ✓ Preconceito: Julgar uma pessoa (geralmente negativamente) antes de conhecê-la.

Quadro 10 – Conceitos morais apresentados aos estudantes

Tais conceitos – alguns deles eu já havia apresentado a eles em outro momento – foram discutidos pela professora com exemplos de situações do cotidiano dos alunos.

Em complemento a essa discussão, os discentes realizaram dois exercícios na perspectiva da resolução de conflitos (PUIG, 1998b). O primeiro apresentava uma história em que um catador era vítima de preconceito na comunidade. A história tratava de um personagem principal que observava impassível a referida situação, e a tarefa dos educandos era criar duas continuações diferentes para a história, propondo resoluções para o problema; para isso, deveriam recorrer aos conceitos morais trabalhados anteriormente.

De acordo com a professora de Língua Portuguesa, os exercícios foram solicitados como trabalho para casa e muitos educandos não entregaram a produção. Alguns fugiram do tema ou apresentaram soluções desconectadas do conflito, como o catador ganhar na loteria e deixar de ser catador. Isso foi discutido posteriormente quando da correção coletiva da tarefa. Um dado que nos chamou a atenção foi que muitos alunos, que inclusive não compareceram aos Fóruns, apresentaram como solução fazer um debate na comunidade e outros mencionaram a realização de um Fórum.

Dentre as atividades entregues selecionamos dois exemplos de resolução para a atividade 1 (Figuras 7 e 8).

Figura 7 – HQ com resolução para o problema do preconceito com um catador (exemplo A) (continua)

Figura 7 – HQ com resolução para o problema do preconceito com um catador (exemplo A)

Figura 8 – HQ com resolução para o problema do preconceito com o catador (exemplo B)

O segundo exercício apresentava uma situação hipotética em que os próprios alunos presenciavam a discriminação de um catador e eram interpelados a se posicionar (Quadro 11):

2) Imagine que você está com seus amigos/amigas e eles/elas começam a tirar sarro de um catador. Você vê todos brincando e dando risada. Sabe que isso não está certo.

a) Como você se sentiria?

b) O que você faria se eles te pedissem para zoar o catador e te chamassem de covarde caso não fizesse isso?

Quadro 11 – Enunciado do exercício 2 de resolução de conflito

Selecionamos um exemplo de respostas para o exercício 2 (Figura 9):

Figura 9 – Exemplo de respostas para o exercício 2 de resolução de conflito

Análise dos dados da seção 5.3.4

Estratégia de ensino-aprendizagem	VALORES
Leitura e exercícios da ficha sobre os catadores Documentários para a compreensão crítica Exercício de <i>role playing</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Justiça
Construção conceitual e resolução de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> • Justiça • Generosidade • Solidariedade

Quadro 12 – Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade III – Seção 5.3.4)

A questão dos catadores de materiais recicláveis foi um dos aspectos do estudo de campo que se mostrou mais significativo para os alunos. As condições de trabalho e o preconceito relatados pelos catadores naquela ocasião suscitaram indagações no alunado, que passou a problematizar a temática. Como consequência, o assunto foi eleito como uma das questões geradoras do projeto (FREIRE, 2005) por todas as turmas.

A primeira atividade desenvolvida acerca da questão geradora sobre os catadores apresentou informações sobre a situação trabalhista da categoria no contexto de um debate por justiça social; expôs as diferenças entre catadores “autônomos” e catadores organizados em cooperativas ou associações, e também as reivindicações do MNCMR. Os estudantes acessaram esses conteúdos e puderam compreendê-los mediante discussões e exercícios.

O trabalho com os documentários, por sua vez, retomou os mesmos conteúdos, porém apresentando-os na forma de imagens reais e depoimentos dos próprios catadores expondo a sua condição de vida. De acordo com Puig (1998b), o uso de documentários na EM facilita a compreensão crítica sobre os problemas sociomoraes por aproximar os educandos às pessoas acometidas por eles, às suas causas e consequências. Concordando com o autor, acreditamos que o recurso audiovisual torna o problema mais real aos olhos dos estudantes, uma vez que eles visualizam as expressões das pessoas e acessam as imagens que representam o problema. Com isso, alunos e alunas podem não só compreendê-lo melhor, como também se sensibilizar por ele.

Os dados da ficha e dos documentários representaram um fato da realidade pautado pelo valor da justiça social, portanto, um fato moral (PUIG, 1995), o qual se tornou objeto de conhecimento por parte dos estudantes. Conforme Puig, o conhecimento e a compreensão sobre um fato moral, com suas contradições e conflitos, são imprescindíveis para que a abordagem dos valores morais não fique restrita a um campo abstrato ou desvinculada da realidade. Nesse sentido, nas referidas situações de aprendizagem, os educandos puderam acessar a justiça não propriamente mediante o seu estudo conceitual, mas por sua manifestação na controvérsia dos catadores de materiais recicláveis, ou seja, expressa como princípio de igualdade de direitos entre as pessoas e valor desejável para a garantia da dignidade humana. Em ambas as atividades a justiça se constituiu como o conteúdo central: como valor moral inscrito na negação e reivindicação por direitos dos catadores de materiais recicláveis.

Ainda no que diz respeito à importância dos fatos morais para a educação em valores, importa salientar, consoante Puig (1995), que não basta os alunos se sensibilizarem pelas dificuldades enfrentadas pelos catadores, é preciso que tenham o devido conhecimento sobre

o contexto social e político da problemática, para que possam fazer uma análise crítica sobre ela. A esse respeito, identificamos que os registros dos alunos sobre os documentários evidenciam aspectos importantes relacionados à falta de oportunidade, à discriminação e ao embate dos catadores com o poder público. Também a exclusão social e a consequente exploração do grupo dos catadores na cadeia produtiva de reciclagem foram problematizadas por eles no momento da discussão dos filmes, conforme apresentado no relatório de campo. Tais conteúdos são destacados por Loureiro e Layrargues (2013) e Layrargues (2002) para a abordagem do lixo em uma EA cujo intento é formar um cidadão ciente das contradições sociais e preocupado pela superação tanto da degradação ambiental quanto das desigualdades sociais.

Consideramos que a atividade relativa aos documentários aportou contribuições nesse sentido, embora seja possível notar certa ingenuidade em algumas anotações. Assim, quando uma aluna faz menção a um depoimento do documentário do MNCMR e escreve: “[...] *imagina se eles não existissem quantas florestas não seriam degradadas*”, demonstra identificar a associação entre o trabalho dos catadores, a reciclagem e a redução da demanda por árvores para a produção de papel, entretanto, o faz de forma superestimada, parecendo condicionar a conservação florestal à existência dos catadores. Embora seja uma transcrição do depoimento de um catador, o excerto nos atenta para a importância de problematizar as representações idealizadas que os estudantes desta faixa etária eventualmente possam fazer sobre os problemas socioambientais (LAYRARGUES, 2011).

A atividade de *role playing* realizada a propósito da questão geradora complementou as anteriores, possibilitando a sistematização dos conhecimentos adquiridos sobre a questão dos catadores e, ao mesmo tempo, promovendo o exercício da empatia e de capacidades emocionais dos discentes (PUIG, 1998b).

Nos depoimentos em que tiveram que assumir o papel de catadores os estudantes demonstraram ter assimilado alguns dos conteúdos morais que foram abordados nas atividades pretéritas. A consciência da (des)igualdade de direitos, por exemplo, apareceu na maior parte dos textos elaborados por eles, como podemos notar nos dois trechos que seguem: “[...] *Elas estão lá porque no mundo não tem direitos iguais [...]*”; “*Antes chegavam a nos chamar de pano de chão, isso é uma injustiça [...] nós somos todos seres humanos devemos ser tratados como todos eles. Eu tenho um sonho que todos nós podemos ganhar mais e ser mais valorizados*”.

Também a inclusão no mercado formal de trabalho mediante contratação pelo poder público apareceu nos registros dos estudantes, conforme é possível notar nestes dois

exemplos: *“A prefeitura devia contratar nós catadores de recicláveis do que gastar muito dinheiro com os aterros sanitários e multa...”*; *“[...] é com esse trabalho que eu ganho o meu dinheiro, apesar de ser pouco ajuda. Porque quem devia fazer esse trabalho era a prefeitura e é por isso que a prefeitura deveria nos contratar já que a gente está fazendo o trabalho deles”*.

Outro conteúdo importante que figurou nos textos foi a distinção entre os catadores autônomos e aqueles organizados em cooperativas ou associações: *“[...] então nós tivemos uma ideia, fazer uma associação de catadores, e começou a dar certo, nós estávamos recebendo muito mais do que vendendo pro ferro-velho [...]”*; *“[...] então eu conheci um grupo de catadores que queriam fazer uma cooperativa, e deu certo, nós trabalhamos em melhores condições, o salário é melhor, temos carteiras assinadas, etc.”*.

Ao tematizar e compreender os aspectos problemáticos relativos à questão dos catadores, os educandos tomaram como objeto de reflexão o valor moral da justiça que pauta tais conteúdos. Não obstante, além da elaboração cognitiva sobre a questão dos catadores e sobre a justiça social, a atividade de *role playing* também fomentou a elaboração emocional destes conteúdos. Isso porque o exercício de produzir um relato em primeira pessoa, adotando o papel de um catador, exigiu do alunado assimilar o contexto de vida, a biografia, os sentimentos e as dificuldades de um catador como se fossem seus. Eles precisaram, de fato, fazer reverberar dentro de si este outro e, em alguma medida, se identificar com ele: *“[...] antes eu sofria muito preconceito da sociedade... É muito bom sermos respeitados”*; *“[...] hoje melhorou só um pouco mas ainda não somos reconhecidos como devíamos ser. Antes chegavam a nos chamar de pano de chão, isso é uma injustiça [...] nós somos todos seres humanos devemos ser tratados como todos eles. Eu tenho um sonho que todos nós podemos ganhar mais e ser mais valorizados”*.

Ao adotar a perspectiva de um catador e identificar seus sentimentos, os discentes mobilizaram sua capacidade empática e outras habilidades emocionais, o que, além de constituir uma finalidade em si, possibilitou a significação emocional do valor da justiça – já que este era o conteúdo axiológico em questão. Nesse sentido, os sentimentos relatados pelos discentes – positivos e negativos - estiveram, na maioria das vezes, associados à falta de oportunidade na vida, à exclusão, ao preconceito ou à superação desses fatos. Assim, a atividade de *role playing* não só atuou sobre a dimensão cognitiva dos sujeitos, mas também sobre a dimensão afetiva, o que é de suma importância para a formação da cidadania, tendo em vista que a sensibilização do sujeito com conteúdos morais representa uma via fundamental no processo de construção de valores morais (ARAÚJO, 2007).

A quarta e última atividade acerca da questão geradora dos catadores proporcionou aos discentes o conhecimento de conceitos morais, ao mesmo tempo em que trabalhou com exercícios de resolução de conflitos. Nela os educandos tiveram a oportunidade de (re)conhecer conceitos morais como compaixão, generosidade, empatia, humilhação e preconceito, e vinculá-los a situações conflitivas.

A construção de conceitos morais é tida por Puig (1998b) como uma tarefa irrenunciável da EM. O conhecimento acerca do significado de conceitos morais contribui para a identificação e a interpretação dos conflitos interpessoais, dos sentimentos e dos juízos inscritos na realidade moral. Os conceitos conferem sentido à realidade moral, são critérios que nos auxiliam a julgar a realidade. Além disso, constituem guias culturais de valor (PUIG, 1998a) que dão referência aos juízos, aos sentimentos e às condutas morais. Disso resulta que a compreensão do significado de um sentimento, atitude, norma ou valor, influi diretamente na identidade moral de um sujeito em sua relação com o mundo.

A apresentação dos conceitos morais supracitados e a associação que os educados tiveram que fazer com os conflitos que lhes foram apresentados criaram condições para o aprendizado de tais conceitos e, conseqüentemente, para a organização conceitual da realidade moral. No primeiro exemplo exposto anteriormente, o seguinte trecho ilustra a apropriação do conceito de compaixão por uma aluna: *“E assim todos começaram a ter um pouco de compaixão ao [pelo] catador e ajudaram o catador a fazer o trabalho dele”*. Também na resolução da atividade 2 é possível identificar o emprego dos conceitos morais abordados no momento em que outra aluna escreve *“Eu diria que eles tinham que se por no lugar do catador, tentar sentir empatia”*; ou também na frase em que ela, ao responder como se sentiria caso presenciasse uma situação de preconceito, afirma: *“Com compaixão, eu ia me sentir mal pelo catador, não é certo e nem legal fazer isso, não me sentiria bem [...]”*.

No que diz respeito aos valores morais que pautaram essa atividade, identificamos a justiça, a generosidade e a solidariedade. O primeiro apareceu como parte do enunciado do artigo I da DUDH e também configurando os conflitos, uma vez que ambos referiam-se a um tratamento assimétrico e discriminatório dirigido a um catador. Não obstante, nas respostas dos discentes, os valores acionados de modo mais nítido na mediação dos conflitos foram a solidariedade e a generosidade.

A solidariedade figurou por intermédio de atitudes em que o personagem se mostrou solidário às dificuldades enfrentadas pelo catador e se mobilizou para fazer algo que pudesse auxiliá-lo. Tal é o caso, por exemplo, em que o protagonista “Ronald” mobiliza-se para

realizar uma palestra a fim de conscientizar a comunidade sobre o problema do preconceito (Figura 8).

O valor da generosidade, por sua vez, foi apresentado conceitualmente aos estudantes e também apareceu em quase todas as produções deles na forma de atitude altruísta do personagem principal em auxílio ao catador. O fato é que a generosidade era praticamente uma determinação do próprio exercício, já que este solicitava o emprego dos conceitos morais abordados para a resolução do conflito.

As soluções que os alunos encontraram para os conflitos foram majoritariamente de ordem privada, posto que estiveram subordinadas à opção individual dos personagens em tratar melhor os catadores. Houve, porém, casos em que as instâncias de debate e deliberação coletiva foram consideradas como estratégias para o enfrentamento do problema. Alguns discentes propuseram um Fórum para abordar o assunto, o que demonstra o significado que atribuíram a esta instância de organização comunitária.

De modo geral, pensamos que o conhecimento dos conceitos morais e a sua aplicação na resolução dos conflitos deram ensejo para que os alunos ordenassem aspectos da realidade moral e recorressem ao repertório pessoal para engendrar soluções para os conflitos. Embora tenhamos consciência de que a construção de valores morais não se restringe à sua apropriação conceitual, acreditamos que quando o sujeito nomeia e define um conceito moral compreende melhor a realidade à sua volta e lança luz sobre a sua própria vida moral, organizando os conhecimentos que possui sobre si. Nesse sentido, identificamos a abordagem dos conceitos morais como relevante para a educação em valores morais desses educandos.

Em contrapartida, essa atividade não conseguiu alcançar parte dos discentes de modo desejável, pois muitos sequer a realizaram e outros não seguiram a proposta de solucionar o conflito utilizando os conceitos morais. Os discentes não tiveram a oportunidade de revisar o exercício, o que deixou uma lacuna na formação conceitual deles, tendo em vista que essa foi a única atividade do projeto em que conceitos morais foram abordados de modo mais explícito. Julgamos que esta talvez tenha sido uma das maiores fragilidades do projeto.

5.3.5 Atividade de Matemática

A etapa de estudo sobre as questões geradoras não foi desenvolvida apenas por mim, na disciplina de Ciências, e pela professora de Língua Portuguesa. Também contamos com a

colaboração de dois professores de Matemática (dois porque alternaram a função enquanto o professor efetivo das turmas estava de licença).

Como o docente de Matemática responsável pelas 5^{as} séries se ausentou por determinado tempo, fui eu quem preparou a ficha com os conteúdos a serem trabalhados nesta disciplina. Inicialmente a ficha seria utilizada como recurso didático da disciplina de Ciências, mas, como naquele momento os educandos ainda não haviam entrado em contato com os conteúdos exigidos (por exemplo, frações), foi solicitado aos colegas que trabalhassem o tema.

Figura 10 – Atividade de Matemática: “Produção de Lixo X Reciclagem” (continua)

3) A média diária que você calculou é a quantidade de lixo gerada por você junto com as pessoas de sua casa. Para saber a média diária de cada pessoa, divida a média diária pelo número de pessoas de sua casa.

Média diária por pessoa: $\frac{1.360}{4} = 0,34 \text{ kg}$ ou 343 gramas

Sabendo que cada brasileiro produz em média 650 gramas de lixo por dia e que nesta média entram os lixos residencial, industrial, comercial e a varrição de rua, responda no seu caderno:

a) Você produz acima, abaixo ou exatamente a média que cada brasileiro produz? O que você acha disso?

b) A média de lixo de cada brasileiro, significa que todas as pessoas produzem a mesma quantidade de lixo?

c) Se você continuar produzindo a mesma quantidade de lixo, quanto lixo terá produzido daqui a 10 anos? O que você acha disso?

3)

a) Abaixo, eu acho isso bom, mesmo sabendo que ainda é muito lixo.

b) Não. Um dia produzimos mais ou menos abaixo da média.

c) $0,34 \times 365 = 124,46 \text{ Kg}$ (Período de 1 ano)
 $124,46 \times 10 = 1.244,6 \text{ Kg}$ ou $1,24 \text{ toneladas}$ (Período de 10 anos).

R: Em 10 anos produzi 1.244,6 Kg. Eu acho isso muito ruim. A prefeitura deveria incentivar a coleta seletiva de lixo, com isso, todos nós ganharíamos em qualidade de vida.

Figura 10 – Atividade de Matemática: “Produção de Lixo X Reciclagem”

As questões “a” e “c” exigiam uma reflexão dos alunos sobre o cálculo da produção de lixo. Para a questão “a”, boa parte dos alunos identificou produzir menos do que a média brasileira e as respostas seguiram a linha do exemplo acima, como neste caso: “Abaixo da média brasileira, mesmo assim é muito lixo”. Em contrapartida, os discentes que verificaram produzir acima da média nacional reconheceram se tratar de algo negativo, a ser corrigido: “Acima, eu acho que isso é um absurdo cada pessoa da minha família produzir tudo isso de lixo por dia imagine o nosso mundo com cada pessoa produzindo isso”.

A questão “c” suscitou nos alunos uma reflexão sobre a importância de reduzirem a produção de lixo, o que aparece de modo evidente nas seguintes respostas:

- “Temos que repensar toda essa questão do lixo. Precisamos de uma política pública que enfrente esse problema e possa conscientizar a população”;
- “Acredito que é muito lixo e devido a isso precisamos reduzir, reutilizar e reciclar”;
- “Eu acho que vai ser muito ruim para o presente e para o futuro, porque vai ter muito lixo e os brasileiros jogam toneladas de lixo nos lixões. Infelizmente é um desperdício, perdemos dinheiro, agredimos o meio ambiente e nos prejudicamos. Precisamos fazer a coleta seletiva”.

Análise dos dados da seção 5.3.5

Estratégia de ensino-aprendizagem	VALOR
Atividade de Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade

Quadro 13 – Valor moral identificado na atividade de matemática (Unidade III – Seção 5.3.5)

A atividade realizada nas aulas de Matemática foi outra forma dos alunos conhecerem a problemática do lixo e refletirem sobre ela. Além do acesso que eles tiveram aos dados sobre a produção e reciclagem do lixo no Brasil, foi um momento em que foram levados a perceber o seu papel na geração de resíduos e refletir sobre a responsabilidade que possuem diante disso.

Nessa situação de aprendizagem o valor responsabilidade foi abordado por meio da conscientização do papel de cada um na geração de resíduos e, conseqüentemente, na produção de impactos socioambientais. A atividade suscitou nos educandos a percepção refletida de que possuem uma parcela de responsabilidade sobre a problemática do lixo: “[...] *eu acho que isso é um absurdo cada pessoa da minha família produzir tudo isso de lixo por dia imagine o nosso mundo com cada pessoa produzindo isso*”; “*Acredito que é muito lixo e devido a isso precisamos reduzir, reutilizar e reciclar*”.

As reflexões geradas pela atividade resultaram de um cálculo proporcional de grandezas que permitiu aos alunos quantificar o lixo que produzem e dimensionar os impactos ambientais dessa produção. Os conteúdos de matemática, portanto, foram empregados para fomentar uma reflexão sobre a responsabilidade socioambiental na geração de resíduos sólidos. Tal constatação converge com as proposições de Araújo (2007) e Puig (1998b) sobre a importância de que a formação moral seja subsidiada pelos conteúdos e habilidades atrelados às diferentes áreas do conhecimento. Concordamos com os autores que, apesar de a EM possuir estratégias de ensino-aprendizagem e conteúdos próprios, não pode prescindir dos conhecimentos oriundos das disciplinas tradicionais, uma vez que são fundamentais para que o sujeito possa conhecer e interpretar a realidade e agir sobre ela.

Outro dado que reforça essa asserção aparece em uma resposta para a questão “c”, quando um dos alunos afirma que “[...] *precisamos reduzir, reutilizar e reciclar*”. Nesse momento, o educando utiliza o conceito normativo dos 3Rs, conteúdo que fora abordado em outro momento nas aulas de Ciências quando da abordagem da cadeia de consumo-produção-descarte de resíduos sólidos.

Mais do que um simples conceito, os 3Rs constituem-se como um guia cultural de valor (PUIG, 1998a) próprio do campo ambiental, posto que é um produto cultural desenvolvido para normatizar as condutas a propósito da questão do lixo. O conceito dos 3Rs alude justamente ao valor da *responsabilidade* dos indivíduos e instituições com relação ao consumismo e geração de lixo; fornece, de modo sintético, fundamentos para se pensar a cadeia de consumo-produção-descarte de resíduos sólidos, ao mesmo tempo em que prescreve ações. Após refletir sobre a responsabilidade que possui com relação à geração e descarte de lixo, o discente utilizou o conceito dos 3Rs como guia de valor na prescrição de ações para combater a problemática.

Em síntese, no que concerne ao trabalho pedagógico com valores morais, podemos afirmar que a atividade realizada na aula de Matemática possibilitou um trabalho sobre o valor da responsabilidade, ao provocar nos discentes a reflexão de que são agentes causais dos impactos da cadeia produtiva do lixo, imputando a si e aos outros o dever de responder por seus atos (JONAS, 2006). É como afirma uma aluna: *“Eu acho que vai ser muito ruim para o presente e para o futuro, porque vai ter muito lixo e os brasileiros jogam toneladas de lixo nos lixões. Infelizmente é um desperdício, perdemos dinheiro, agredimos o meio ambiente e nos prejudicamos. Precisamos fazer a coleta seletiva”*.

5.4 Unidade IV

5.4.1 Formulação das propostas de intervenção na comunidade

Concluídas as atividades de ensino-aprendizagem acerca dos pontos-chave, adentramos a etapa da elaboração de propostas de solução para os problemas da comunidade, o que na Metodologia da Problematização corresponde às hipóteses de solução. Apesar do termo empregado, não se trata de uma pretensão em efetivamente solucionar os problemas da comunidade – que são de ordem complexa e multidimensional –, mas de elaborar ações passíveis de aportar contribuições para a melhoria do quadro diagnosticado.

Para o alcance desse intento, a primeira orientação dada aos alunos foi que escolhessem individualmente um dos problemas identificados no estudo de campo e pensassem em uma maneira de contribuir com a resolução do mesmo. Ao orientá-los a executar tal tarefa individualmente tínhamos o propósito de que cada um produzisse algo próprio, fruto de suas inquietações e criatividade, evitando com que as ideias de um inibissem

as do outro. Em seguida os alunos se reuniram em grupos (o mesmo ao longo de todo o projeto) para que cada componente compartilhasse as suas ideias e juntos pudessem definir:

- 1) Sobre qual problema iriam intervir;
- 2) O que fariam para auxiliar a resolver o problema;
- 3) Quais seriam as estratégias de ação e os recursos necessários; e
- 4) Possíveis parcerias com familiares, vizinhos, colegas, etc., para adquirir recursos e levar a termo a proposta.

Neste momento, reiterei que as propostas seriam apresentadas no II Fórum de Ética e Cidadania, a fim de buscar parcerias, e que só depois iríamos colocá-las em prática. Durante a realização da tarefa, fui passando nos grupos para orientá-los e esclarecer dúvidas. Ao longo da formulação das intervenções, algumas ideias iniciais foram sendo ressignificadas ou modificadas e no final chegamos a dez propostas, apresentadas pelos diferentes grupos distribuídos pelas turmas, sendo que muitos deles chegaram a proposições comuns (Quadro 14):

Propostas de intervenção na comunidade	
✓	Campanha para a reciclagem: Tais grupos optaram por entregar panfletos nas casas da comunidade explicando a importância de contribuir com a coleta seletiva, os tipos de materiais recicláveis e o procedimento da reciclagem. A estes grupos suger que tais panfletos servissem de adesivo para que a pessoa pudesse fixá-lo próximo ao lixo da sua casa.
✓	Campanha pela valorização dos catadores e contra o preconceito: Esta campanha seria realizada por diferentes grupos cuja proposta comum era conscientizar os moradores da comunidade sobre a importância do trabalho realizado pelos catadores, solicitando a eles a separação do lixo. Um grupo confeccionaria imãs de geladeira e o outro se dispôs a fazer adesivos para colar nos estabelecimentos comerciais da comunidade.
✓	Conscientizar a comunidade a não jogar lixo no córrego e nas ruas: Diversos grupos chegaram a esta solução, não obstante as diferentes estratégias pensadas para tal. A fim de facilitar a logística das intervenções acabamos unificando a ideia dos imãs de geladeira e acordamos que cada um personalizaria seus imãs com uma história em quadrinhos para entregar aos moradores.
✓	Entrega de um presente aos catadores de materiais recicláveis: Dois grupos estavam com a intenção de fazer algo que valorizasse os catadores, porém que fosse diferente dos outros grupos. Um deles propôs confeccionar e entregar uma lembrancinha aos catadores de forma a agradecer pelo importante trabalho que realizam, ideia que acabou sendo acatada pelo outro grupo.

Quadro 14 – Propostas de intervenção na comunidade elaboradas pelos educandos (continua)

Propostas de intervenção na comunidade	
✓	Campanha de reciclagem do óleo: O grupo se propôs a entregar nos estabelecimentos do ramo alimentício e em residências um <i>kit</i> contendo uma garrafa para a coleta de óleo e um guia com orientações. Posteriormente foi definido que este guia seguiria o formato de um panfleto com propriedade adesiva. A proposta do grupo era retirar o óleo coletado, confeccionar um sabão e entregar de presente para as pessoas.
✓	Fixação de placas na beira do córrego: A intenção desse grupo era alertar as pessoas para não descartarem lixo nas ruas e no córrego.
✓	Instalação de novas lixeiras e/ou contêineres para acondicionamento do lixo: Apesar de ser uma proposta que escapa do controle dos educandos, optei por acatar a ideia e levá-la ao Fórum a fim de verificar as possibilidades de concretizá-la.
✓	Campanha de coleta seletiva na escola e entrega do material para os catadores: Inicialmente as alunas haviam proposto recolher os lixos recicláveis da rua. Quando questionadas “Para quê? O que farão com o lixo?”, elas sinalizaram que o enviariam para o ferro-velho ou entregariam aos catadores. Quando indagadas sobre o que achavam que seria mais benéfico e quem precisaria mais, elas optaram pelos catadores. Dissemos ainda que poderíamos combinar com os catadores de eles buscarem os lixos no CEU. No fluxo de tais ideias, construímos, conjuntamente, no diálogo, a possibilidade de fazer isso utilizando o lixo da própria escola.
✓	Plantio de mudas na beira do córrego: O grupo justificou que o plantio de mudas tornaria o local mais belo e isso poderia sensibilizar as pessoas a deixar de descartar lixo no córrego, além de ter a função de proteger as margens (mata ciliar).
✓	Limpeza e varrição do córrego e de suas margens: Além dos grupos que sugerirem essas ações de imediato, outros propuseram a canalização do córrego e a instalação de grades. Como sabíamos que essa ação seria difícil de viabilizar em curto prazo, solicitei que pensassem em algo próximo àquela ideia, porém possível de ser realizado naquele momento. Foi quando eles propuseram a limpeza e varrição do córrego.
✓	Mutirão de recolhimento de recicláveis e entrega aos catadores: Dois grupos se propuseram a coletar materiais recicláveis e entregar aos catadores como uma forma de auxiliá-los. Embora fosse uma ação de pouco impacto material, julguei relevante do ponto de vista moral e optei por não tolher a proposta dos grupos.

Quadro 14 – Propostas de intervenção na comunidade elaboradas pelos educandos

A elaboração das propostas de solução durou cerca de duas aulas e foi um trabalho de grande envolvimento da parte do alunado. Esta era uma etapa esperada por muitos deles desde o início do projeto e poucos não se envolveram.

5.4.2 II Fórum de Ética e Cidadania

Ao mesmo tempo em que os educandos elaboravam suas propostas de intervenção na comunidade fomos organizando o II Fórum de Ética e Cidadania, que foi divulgado dentro e fora da escola pela SOS Comunidade, por nós, professores, e o corpo diretivo, e ocorreu no dia 31 de outubro de 2012 à noite.

Estiveram presentes cerca de 60 pessoas, dentre elas, 14 estudantes da 5ª série e um integrante da SOS Comunidade que não era desta série³¹. Também compareceram: os líderes comunitários Bruno e João – este presidente da Associação de Moradores do Jardim Sete Lagos, um dos bairros contemplados pelo projeto³²; Fabiana³³, a catadora de materiais recicláveis que havíamos feito contato na ocasião do estudo de campo; um funcionário da subprefeitura do Campo Limpo, a convite do João e de um professor da escola; o coordenador de projetos educacionais do CEU; funcionários da Monte Azul (empresa terceirizada responsável pela limpeza do CEU); as coordenadoras e a diretora da escola; e também um grupo de professores e alunos da modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que, por estarem em horário de aula, foram convidados pela diretora a participar.

O II Fórum de Ética e Cidadania procedeu-se da seguinte forma:

1) Abertura do II Fórum de Ética e Cidadania e apresentação do projeto aos presentes.

Iniciamos o encontro com uma breve contextualização do projeto, já que muitos que ali estavam não haviam participado do I Fórum (Figura 11). Neste momento foi exposto aos presentes que a intenção do II Fórum era discutir as propostas de intervenção dos educandos e firmar parcerias e compromissos para executá-las. Para tanto, expus uma tabela com as propostas de intervenção que demandavam algum tipo de contribuição.

³¹ Na época a comunidade vivenciava o “toque de recolher” após o anoitecer devido ao elevado índice de homicídios na região. Essa foi a justificativa da ausência de muitos alunos que demonstraram vontade genuína em participar do Fórum.

³² Bruno já estava conosco desde o início do projeto e João passou a dialogar conosco a partir de uma entrevista que concedeu a alunos no estudo de campo; a partir daí, passamos a conversar e ele se dispôs a contribuir diretamente com o projeto. Apesar de comporem organizações diferentes, ambos atuam sobre territórios comuns, pela proximidade e justaposição dos bairros na comunidade.

³³ O nome original foi substituído por um nome fictício.

Figura 11 – Apresentação do projeto no II Fórum de Ética e Cidadania

- 2) Debate coletivo em torno das propostas de intervenção e estabelecimento de compromissos e parcerias entre os presentes.

Cada uma das propostas foi lida e debatida pelo coletivo. Primeiro foram expostas aquelas passíveis de serem realizadas sem a colaboração dos presentes, mas que poderiam ser aprimoradas mediante suas sugestões: as campanhas de conscientização, a entrega de um presente para os catadores e a campanha pelo recolhimento de óleo. Somente duas delas receberam sugestões (APÊNDICE B). Em seguida, apresentamos uma tabela com as outras propostas de intervenção e algumas demandas específicas para cada uma delas, inclusive com data limite para o cumprimento. Para cada proposta de intervenção foram feitas sugestões e definidos compromissos por parte dos presentes (APÊNDICE B). O Quadro 15 exemplifica a estrutura da tabela que é apresentada na íntegra no APÊNDICE B:

Proposta dos Alunos	Necessidades	Sugestões e Compromissos
Plantio de mudas	Autorização; obtenção das mudas; ferramentas; mão de obra para o plantio. Até o dia 13/11/12	João irá verificar o tipo de solo e a possibilidade do plantio com o Adão da subprefeitura; João irá verificar com moradores a possibilidade de prepararmos a terra para os alunos um dia antes.

Quadro 15 – Exemplo da tabela utilizada no II Fórum de Ética e Cidadania

A Figura 12 ilustra um momento do II Fórum em que os diversos atores da escola e da comunidade deliberavam conjuntamente acerca das intervenções na comunidade:

Figura 12 – Momento de deliberação, no II Fórum de Ética e Cidadania, sobre as intervenções na comunidade.

O debate em torno das pautas gerou compromissos e sugestões que resultaram substanciais para o projeto pedagógico, dentre eles destaca-se a formação de um grupo de trabalho para reivindicar as propostas através de uma reunião com representantes da Subprefeitura do Campo Limpo. Conforme será melhor descrito adiante, a atuação do grupo de trabalho junto à Subprefeitura do Campo Limpo viabilizou as reivindicações relativas à fixação de placas na comunidade, à disponibilização e instalação de lixeiras, ao plantio de mudas na beira do córrego e à limpeza e varrição do córrego e de suas margens. A única proposta que não resultou exitosa, a despeito das sugestões e dos compromissos estabelecidos, foi a realização de um projeto de coleta seletiva no CEU em parceria com os catadores da região. Uma das possíveis razões para isso é que o projeto de coleta seletiva exigia uma logística complexa difícil de ser cumprida no curto prazo de tempo que tínhamos até o final do ano letivo.

Outros dados de importância são apresentados no seguinte excerto extraído do relatório de campo:

31/10/2012 – II Fórum de Ética e Cidadania

[...] na medida em que discutíamos a campanha pela valorização dos catadores e a campanha para não jogar lixo em local inadequado, foi apresentado que muitos catadores recebem para recolher entulhos e, não tendo onde jogá-los, depositam no córrego. O indivíduo que apresentara a ideia afirmou que precisávamos também fazer uma campanha para conscientizar os catadores. Neste

momento Fabiana rebateu a afirmação, defendendo que não fazia isso e que era preciso conscientizar os moradores que reclamavam de eles rasgarem o saco de lixo, mas que era uma necessidade deles, visto que aqueles não separam o lixo adequadamente. Em defesa da catadora outro participante disse que deveríamos encarar o problema como sendo de todos, onde não há um culpado, mas que todos devemos nos responsabilizar pelo problema. Após dar espaço para a discussão, mas perceber que o avanço desviaria o foco, intervi acrescentando como proposta a conscientização dos catadores e a reivindicação de caçambas de entulho – considerando que conversamos sobre a ausência de espaços para a deposição dos entulhos.

Um aspecto que me deixou chateado foi o fato de não ter sobrado tempo para dois alunos falarem das suas propostas. Havíamos combinado que eles iriam fazê-lo. Mas como um grupo de alunas disse não se sentir preparada para tal, e os outros não se manifestaram, achei que não iriam mais falar. No final do Fórum eles disseram que gostariam de ter falado [...]. No mais os alunos gostaram bastante de participar e estão super empolgados para ir à subprefeitura. As coordenadoras ficaram bastante satisfeitas com os resultados e creditaram grande importância para a concretização das deliberações.

5.4.3 Reunião na Subprefeitura do Campo Limpo

No mesmo momento em que os estudantes produziam os materiais das intervenções João agendou a reunião na subprefeitura do Campo Limpo, a fim de que buscássemos viabilizar as ações preconizadas pelos discentes. Conforme deliberado coletivamente no II Fórum, a reunião deveria contar com a participação de João, Bruno, minha e dos educandos que estiveram presentes no II Fórum; no entanto, não foi possível envolver todos os alunos da 5ª série que estiveram no II Fórum e acabamos decidindo que o mais justo seria contemplar aqueles que mais tinham se comprometido com o projeto.

Como a proposta era levar a reivindicação dos alunos à subprefeitura, mas não poderíamos contar com a presença de todos, a professora de Língua Portuguesa elaborou uma carta de reclamação com um grupo de alunas de uma das turmas. O conteúdo já havia sido abordado em outro momento e esta foi uma oportunidade de revisão e aplicação prática do trabalho desenvolvido. Após ser produzida e corrigida, a carta foi lida para todas as turmas e todos os educandos assinaram uma declaração de consentimento sobre o conteúdo da reivindicação.

Feito isso nos dirigimos para a Subprefeitura do Campo Limpo. A reunião foi realizada com o chefe de Gabinete e estiveram presentes: eu e um grupo de seis estudantes; Gilmar e Bruno, ambos da Sociedade Comunitária do Jardim Valquíria; João, presidente da Associação de moradores do Jardim Sete Lagos; a APA da UBS do Jardim Eledy, que havia colaborado com o projeto no estudo de campo e foi a convite de Bruno; e uma assessora de imprensa que se interessou em fazer uma matéria sobre o projeto.

Na reunião, inúmeras reivindicações associadas à problemática do lixo na comunidade foram pontuadas pelos participantes. Foi um momento de debate em que se alternaram momentos de conflito de ideias e perspectivas e também de resistência por parte do chefe de Gabinete em acatar todas as solicitações. Os educandos participaram ativamente expondo suas opiniões e, inclusive, discordando de alguns aspectos colocados em debate. A carta produzida pelos educandos foi lida e timbrada com a intenção de formalizar as reivindicações. A Figura 13 ilustra a carta após firmarmos o acordo³⁴.

Figura 13 – Carta produzida pelos discentes dirigida à Subprefeitura do Campo Limpo

³⁴ O texto da carta não foi revisado por mim e por isso contém um erro referente ao título do projeto. O título que consta na carta refere-se ao projeto realizado no semestre anterior. A professora de Língua Portuguesa – quem revisou o texto - pensou se tratar de uma continuidade daquele trabalho.

Após a discussão de todos os aspectos, o chefe de Gabinete decidiu colaborar com o projeto no tocante às seguintes ações: varredura e limpeza das margens e do interior do córrego; autorização para a fixação das placas produzidas pelos alunos e fixação de placas adicionais da prefeitura; fornecimento de mudas e de pessoal habilitado para auxiliar os educandos a plantá-las; e disponibilização de contêineres de lixo.

À exceção desta última ação, acordamos que todas as outras seriam realizadas no mesmo dia, no formato de um mutirão. A fim de preservarmos a descrição da reunião, apresentamos a seguir trechos do relatório redigido naquela oportunidade.

22/11/12 – Reunião Subprefeitura

A reunião começou com a apresentação do projeto aos presentes, seguida dos materiais de campanha elaborados pelos alunos. Em seguida, clarifiquei as demandas que careciam de auxílio especial do poder público: a varrição do córrego – já realizada parcialmente após pedido do João; capinação das margens e preparo do solo para o plantio; acréscimo de lixeiras e *containers* para acondicionamento adequado dos resíduos sólidos. A partir de então passamos a discutir as pautas cujos pormenores não cabem citar aqui.

[O chefe de Gabinete], a despeito de reconhecer e enaltecer a importância do projeto em seu caráter educacional, assumiu um discurso descrente em ações como campanhas de conscientização, assegurando que a subprefeitura realizara um sem-número de ações que resultaram em fracasso; completou afirmando acreditar na coação através da multa e outras sanções a infratores da legislação – como pessoas que entregam seus entulhos a catadores, que, por sua vez, jogam o material em locais inadequados. O sujeito reiterou a sua opinião em vários momentos, dizendo que apenas as crianças podem ser conscientizadas. Neste momento tive que intervir contrapondo a sua opinião, no meu ver um tanto irresponsável em se considerando a presença dos alunos [...].

Dentre outros assuntos que figuraram no debate surgiu uma reclamação por parte da APA de que a subprefeitura não atendeu às reivindicações acerca dos pontos viciados por ela mapeados; de Gilson que disse não ter resposta sobre seus ofícios; e questões sobre os catadores – esta suscitou a proposta de que os alunos, talvez no ano que vem, contribuam com a reestruturação de uma cooperativa que passa por problemas. Também foi mencionado, inclusive por uma aluna, os terrenos baldios que se tornaram depósitos de lixo.

Num dado momento, as discussões pouco objetivas e paralelas à pauta proposta tomaram conta da reunião, que correu o risco de tornar-se mais uma tentativa estéril de mobilização. Por este motivo, tive que interromper os interlocutores, solicitando objetividade. Carlos e Joaquim me auxiliaram a fazê-lo reforçando as demandas inicialmente apresentadas e garantindo que formaríamos um grupo para fiscalizar as ações. Neste momento, reivindiquei a varrição e limpeza do córrego e suas margens, a análise do solo para o plantio de mudas e a supressão do capim; tudo isso para agregar valor estético e gerar impacto visual ao conjugarmos as placas dos alunos. Na sequência pedi que os alunos se manifestassem, e um deles obtemperou as ponderações iniciais do [chefe de Gabinete], dizendo que deveríamos nos esforçar para fazer a nossa parte, independentemente se outras pessoas jogassem ou não lixo nos córregos e ao lado das placas; disse que daríamos o exemplo, pois com certeza conscientizaríamos algumas pessoas; afirmou, ainda, que se tirassem alguma placa colocaríamos de novo. Foi uma fala impactante, seguida da fala de uma colega [...]. Após mais alguns apontamentos, [o chefe de Gabinete] chamou assessores e firmamos o compromisso de um mutirão que atenderá as demandas propostas, e além do mais será agregado pelo plantio de mais mudas por parte da subprefeitura – isto foi acordado após a chegada do agrônomo responsável.

Reconheço a multiplicidade de problemas que configuram a questão do lixo na região, bem como a impossibilidade de tratarmos de todos de uma única vez. Por isso procurei alinhar a reunião às

propostas dos alunos, para que em próximas oportunidades – e após a realização da campanha – possamos atender a outros problemas, como os terrenos baldios.

Em suma, foi uma reunião que, a despeito das tangenciadas feitas, culminou em compromissos e fortaleceu a iniciativa; saímos de lá (todos) conversando sobre o acompanhamento das ações e as perspectivas para o ano seguinte. Ao sairmos os alunos comentaram ter gostado e [Clarissa] disse que se lembrou do debate que fizemos em sala. A aluna sugeriu a realização do debate no auditório da escola, na forma de uma apresentação para o público no dia da Mostra Cultural; uma boa ideia, mas que, todavia, não conseguiremos viabilizar devido ao tempo e a outras ocupações.

Ao retornarmos para a escola, os alunos e alunas relataram brevemente aos demais a dinâmica da reunião e comunicaram os compromissos assumidos pelo poder público.

Análise dos dados da Unidade IV.

Estratégia de ensino-aprendizagem	VALORES
<p>II Fórum de Ética e Cidadania</p> <p>Reunião na subprefeitura do Campo Limpo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade com o bem comum • Participação cidadã • Solidariedade

Quadro 16 – Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade IV)

As propostas de intervenção elaboradas pelos discentes corresponderam às principais questões problematizadas ao longo do projeto. De diferentes maneiras, eles optaram por ações orientadas ao enfrentamento de questões como: o descarte inadequado de lixo nas vias e no córrego; a discriminação com os catadores de materiais recicláveis e as condições problemáticas de trabalho da categoria; e a insuficiência das ações de coleta seletiva. Tais foram os problemas objeto de preocupação dos discentes e sobre os quais eles vislumbraram uma intervenção que estava ao seu alcance.

O II Fórum de Ética e Cidadania constituiu-se como um espaço de articulação entre diferentes atores da comunidade e da unidade escolar, que estiveram reunidos com a finalidade de debater e deliberar sobre as estratégias de ação propostas pelos discentes. Diferente do I Fórum, o segundo foi mais propositivo do que problematizador, e o seu propósito foi viabilizar, de modo pragmático, intervenções sobre alguns dos problemas socioambientais da comunidade. Conforme os dados descritos acima, o II Fórum promoveu o intercâmbio de perspectivas, a negociação de pontos de vista e o estabelecimento de parcerias

e compromissos sobre problemas que concernem à esfera pública, configurando um espaço por excelência de exercício e construção da cidadania.

Nesse sentido, o II Fórum de Ética e Cidadania foi uma instância de gestão ambiental comunitária (BRASIL, 2005) dirigida por valores como a responsabilidade com o bem comum, a participação cidadã e a solidariedade com a comunidade. Valores estes pressupostos de antemão, pois inerentes aos propósitos do encontro, mas acionados no próprio ato de sua realização.

Os educandos presentes – desta vez em maior número – estiveram inseridos na atmosfera moral promovida pelo II Fórum. Presenciaram um modelo do fazer político representado pelos diferentes atores engajados em torno do *mundo comum* (ARENDT, 2004, 2010). Com efeito, puderam (re)conhecer um modelo de participação política, ou seja, um guia de valores cívicos que lhes forneceu referências sobre o enfrentamento coletivo dos problemas socioambientais, algo acentuadamente preconizado pelos referenciais que aludem a uma EA para a cidadania (BRASIL, 2007b; CARVALHO, 2008; GUIMARÃES, 2004; LIMA, 2011; LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013). As parcerias e os compromissos traçados pelo Fórum, somados aos desdobramentos positivos que o encontro exerceu sobre as propostas dos discentes, evidenciaram a eles como a articulação conjunta, politicamente engajada, pode promover transformações sociais (GUIMARÃES, 2004; LIMA, 2011; LOUREIRO, 2009; LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Além disso, o fato de os adultos de diferentes segmentos sociais se engajarem em torno da agenda pública e manifestarem preocupação com valores como a responsabilidade, a solidariedade e a participação cidadã, representou uma importante referência moral para os alunos. Colby e Damon (1992) apontam para a importância que os comportamentos morais dos adultos exercem sobre a construção da identidade moral juvenil e o quanto esta se desenvolve elegendo determinados modelos morais como referência de conduta. Puig (1995, 1998a, 1998b) complementa tal assertiva afirmando que os modelos morais provêm não apenas de pessoas que adotamos como referência, mas também de uma conduta ou ação que exemplifica a prática de valores. É nesse segundo sentido que identificamos a contribuição do II Fórum para a formação moral do alunado. Primeiro porque não podemos outorgar aos participantes o estatuto de modelos morais, mas fazê-lo tão só à postura que adotaram naquela ocasião como parte de um corpo coletivo. Segundo porque temos consciência de que o vínculo de um indivíduo com o conjunto de atributos que um modelo de personalidade moral encerra é algo complexo e incapaz de determinarmos (ARAÚJO, 2007). Não obstante,

acreditamos que o II Fórum, no mínimo, apresentou aos discentes um guia de valor (PUIG, 1998a) referente ao compromisso social e à participação cidadã.

O ponto falho do II Fórum de Ética e Cidadania foi o fato de os alunos não terem participado diretamente das discussões. Embora o encontro tenha ocorrido em torno das suas proposições, a inserção deles na definição dos compromissos foi mínima, o que reduziu o potencial formativo do encontro.

A reunião realizada na Subprefeitura do Campo Limpo, por sua vez, foi uma extensão do II Fórum de Ética e Cidadania. Viabilizada por ele, conformou um palco de reivindicação da atuação do poder público no atendimento às demandas da comunidade. E desta vez os educandos assumiram um papel ativo, expressaram suas opiniões, argumentaram e negociaram as suas propostas de intervenção na comunidade. Portanto, assumiram o papel de sujeitos políticos, de cidadãos ativos, engajando-se diretamente na resolução de problemas que concernem ao *mundo comum* (ARENDT, 2004, 2010).

O engajamento direto dos educandos com uma ação que visava à reivindicação de melhorias para os problemas que acometem o meio ambiente e as pessoas de uma comunidade, possibilitou a vivência de valores morais como a responsabilidade com o bem comum, a solidariedade e a participação cidadã. Tais valores não foram transmitidos aos alunos por meio de uma exposição oral ou mediante a resolução de um problema hipotético, foram praticados por eles no exercício da ação concreta: a educação para a cidadania se deu pela própria prática cidadã (BOSCH; CLIMENT; PUIG, 2009).

Nesse sentido, a prática de valores constituiu o principal instrumento de construção de valores morais. Resgatando a obra de Puig (1995, 1998a) podemos considerar que as ações sociomorais que um sujeito leva a cabo permitem que ele exercite, reforce e reconheça valores como parte da sua identidade. Soma-se a isso o sentimento de satisfação que os educandos relataram em referência à participação na reunião, o que revelou um vínculo afetivo positivo estabelecido com a ação realizada. Sendo os conteúdos morais da ação a responsabilidade, a solidariedade e a participação cidadã, deduzimos que a reunião na subprefeitura constituiu uma oportunidade fecunda para a construção dos referidos valores morais (ARAÚJO, 2007).

A ação sociomoral, porém, não foi apenas uma experiência afetiva sobre conteúdos morais, mas exigiu e exercitou no alunado conhecimentos e capacidades psicomorais necessários para a compreensão do quadro problemático, para a emissão de juízo de valor e, inclusive, para argumentar com o chefe de Gabinete da subprefeitura. Por isso concordamos, mais uma vez, com Puig (1998a), quando postula que uma ação sociomoral dinamiza o jogo complexo de elementos que compõe a identidade moral do sujeito: aciona valores, mobiliza

conhecimentos e habilidades, sentimentos e raciocínios morais. Em suma, representa a materialização da moralidade do sujeito em sua relação com o mundo e, por este motivo, cria condições para o vínculo entre a moral e a identidade.

Tanto o II Fórum de Ética e Cidadania quanto a reunião na subprefeitura do Campo Limpo foram situações de aprendizagem nas quais os discentes participaram diretamente da esfera pública como cidadãos, debatendo e deliberando sobre os destinos da coletividade. Constituíram-se, por isso, em oportunidade de construção da cidadania mediada por valores morais.

5.5 Unidade V

5.5.1 Criação dos materiais da Campanha dos Alunos do CEU Cantos do Amanhecer

Após a realização do II Fórum de Ética e Cidadania os alunos foram comunicados sobre os seus resultados e logo começaram a criar os materiais para a intervenção. Como as diferentes intervenções se associavam a um objetivo comum, decidimos unificá-las como partes de uma mesma ação: a *Campanha dos Alunos do CEU Cantos do Amanhecer*.

Conforme relatamos anteriormente, alguns grupos haviam proposto ações que não exigiam a produção de materiais, seja por serem realizadas pontualmente no dia das intervenções – por exemplo, coletar os materiais recicláveis e entregar aos catadores –, seja porque reclamavam o auxílio e autorização da prefeitura para serem concretizadas – como a limpeza do córrego e o plantio de mudas. Para tais grupos (cinco no total), bastava aguardar os desdobramentos da reunião na subprefeitura para efetivarem suas propostas. No entanto, como havíamos reservado um tempo para a produção do material das intervenções, esses grupos realizaram atividades associando as suas propostas aos conteúdos trabalhados ao longo do projeto. No fim, muitos deles colaboraram na confecção dos materiais dos outros grupos após concluírem a tarefa determinada.

Num primeiro momento, os grupos elaboraram o conteúdo dos materiais nas aulas de Ciências. Todos foram orientados a fazê-lo mediante pesquisa na Internet sobre os tipos de linguagens utilizadas por campanhas e precisaram buscar dados em livros ou nos próprios registros que fizeram ao longo da etapa de estudo das questões geradoras. Após a produção dos conteúdos, cada grupo confeccionou o seu próprio material de campanha.

Os grupos que faziam as placas elaboraram uma série de frases curtas e elegeram as que julgaram melhor se adequar aos objetivos da ação. As frases finais produzidas foram:

- *Você gosta desta situação? Então pare de jogar lixo!*
- *Nos ajude a cuidar melhor de nossa comunidade!*
- *O meio ambiente não é lixeira, é vida!*
- *Pequenas atitudes fazem grande diferença!*
- *Respeite a comunidade, não jogue lixo!*

O próximo passo foi pintar as placas com *spray* colorido e escrever as frases. As placas foram pintadas com cores distintas, pois pensamos que chamariam mais a atenção, além de conferir um padrão estético mais belo e “alegre” à comunidade.

Os educandos que se propuseram a confeccionar imãs de geladeira para conscientizar os moradores a não descartar lixo na rua e no córrego elaboraram cada um a sua própria história em quadrinhos ou tirinha. O produto final criado pelos discentes foi impresso e plastificado; em seguida eles colaram a imagem plastificada em um papel espesso e fixaram uma folha de imã na parte de trás (Figura 14). O trabalho recebeu a cooperação de colegas de outros grupos cujas propostas de intervenção não exigiam a produção de materiais.

Figura 14 – Design final de um dos imãs de geladeira produzidos

Os grupos responsáveis por levar a cabo a campanha de reciclagem de resíduos sólidos e de óleo inicialmente elaboraram um esboço do conteúdo e do formato do panfleto que entregariam nas casas. Em razão da dificuldade que apresentaram em pensar e escolher as informações que deveriam constar no panfleto, optamos por orientá-los a separar o texto em duas partes, uma delas contendo a justificativa para a reciclagem e a outra o procedimento.

Concluída a etapa de produção do conteúdo, alguns alunos elaboraram o *design* do material na sala de informática após o horário regular de aula, e sob a minha orientação. Foi uma atividade bastante proveitosa e de grande envolvimento; educandos de grupos diferentes cooperaram entre si na execução das tarefas, intercambiando ideias e imagens extraídas da Internet. Após a conclusão da tarefa, os panfletos foram impressos e plastificados com *contact* de tal forma que as margens do *contact* extrapolaram o papel para que pudessem servir de adesivo. Na Figura 15 é apresentado o *layout* final de um dos panfletos.

Por que separar os lixos recicláveis?

1. PARA AJUDAR O TRABALHO DOS CATADORES.
2. PARA QUE O LIXO NÃO VÁ PARA LIXÕES E ATERROS, ONDE NÃO SÓ PREJUDICA O MEIO AMBIENTE COMO TAMBÉM PREJUDICA MUITAS PESSOAS.
3. QUANTO MAIS RECICLARMOS, MENOS ELEMENTOS DA NATUREZA SERÃO DESTRUÍDOS E COM ISSO AJUDARÁ O PLANETA, PARA QUE NOSSOS FILHOS E NETOS VIVAM EM UM MUNDO MELHOR.

Como separar os lixos recicláveis?

1. LAVE AS EMBALAGENS QUE PODEM SER RECICLADAS.
2. SEPRE OS LIXOS RECICLÁVEIS EM UM RECIPIENTE OU SACO E OS NÃO RECICLÁVEIS EM OUTRO.
3. DEPOIS COLOQUE FORA DE SUA RESIDÊNCIA PELA MANHÃ, PARA QUE OS CATADORES POSSAM RECOLHER.

<div style="background-color: #4a7ebb; color: white; padding: 5px; text-align: center;"> RECICLÁVEL PAPEL </div> <ul style="list-style-type: none"> jornais e revistas folhas de caderno formulários de computador caixas em geral aparas de papel fotocópias envelopes provas rascunhos cartazes velhos papel de fax 	<div style="background-color: #f9e79f; padding: 5px;"> NÃO-RECICLÁVEL </div> <ul style="list-style-type: none"> etiqueta adesiva papel-carbono fita-crepe papéis sanitários papéis metalizados papéis parafinados papéis plastificados papéis sujos guardanapos tocos de cigarro fotografias
<div style="background-color: #f9e79f; padding: 5px; text-align: center;"> RECICLÁVEL METAL </div> <ul style="list-style-type: none"> lata de folha-de-flandres (lata de óleo, de leite em pó, etc.) lata de alumínio 	<div style="background-color: #f9e79f; padding: 5px;"> NÃO-RECICLÁVEL </div> <ul style="list-style-type: none"> esponjas de aço
<div style="background-color: #7cae41; color: white; padding: 5px; text-align: center;"> RECICLÁVEL VIDRO </div> <ul style="list-style-type: none"> garrafas de todos os tipos copos e potes de produtos alimentícios 	<div style="background-color: #f9e79f; padding: 5px;"> NÃO-RECICLÁVEL </div> <ul style="list-style-type: none"> espelhos vidros planos lâmpadas cerâmica porcelana tubos de TV
<div style="background-color: #e34a33; color: white; padding: 5px; text-align: center;"> RECICLÁVEL PLÁSTICO </div> <ul style="list-style-type: none"> embalagem de material de limpeza copinhos de café sacos plásticos embalagem de margarina, de iogurte, etc. canos e tubos 	<div style="background-color: #f9e79f; padding: 5px;"> NÃO-RECICLÁVEL </div> <ul style="list-style-type: none"> cabo de panela tomadas embalagem de biscoito misturas de papel, plásticos e metais

Seja um voluntário do bem! Ajude a comunidade!

Campanha dos alunos do CEU Cantos do Amanhecer

Figura 15 – Panfleto produzido para a campanha pela reciclagem de resíduos sólidos

As intervenções pela valorização dos catadores, por sua vez, foram realizadas por dois grupos. Um deles teve como proposta colar adesivos nos estabelecimentos comerciais e demais equipamentos da comunidade, e o outro entregou imãs de geladeira nas casas. Ambos produziram o conteúdo dos materiais em sala de aula e confeccionaram o *design* na sala de informática – junto com os discentes do grupo dos panfletos. Tais grupos optaram pela mesma imagem e também decidiram por frases comuns, justificando a escolha na afirmação de que se tratava de uma mesma campanha. O resultado final do imã é apresentado na Figura 16.

Figura 16 – Imã de geladeira produzido para a campanha de valorização dos catadores

Os educandos que se prontificaram a confeccionar uma lembrancinha e entregá-la aos catadores planejaram as etapas necessárias ao cumprimento da meta, dividiram tarefas e coordenaram as ações de cada membro. As alunas desses grupos escolheram concluir o trabalho em horário extraescolar e ficaram de levar o produto final no dia das intervenções.

Apesar de termos ficado bastante satisfeitos com o resultado dos trabalhos, essa etapa do projeto não foi de todo satisfatória. No total das turmas, quatro grupos (cada turma tinha cerca de cinco grupos) não concluíram o trabalho, principalmente aqueles que se dispuseram a cumprir certas etapas em suas casas. Passávamos por um período de interrupção frequente das aulas – não previsto no cronograma inicial – e isso acabou acarretando na ausência de alunos e na dispersão do trabalho de alguns grupos. Além disso, a perda de aulas não previstas implicou o atraso do cronograma do projeto e, por esse motivo, não foi possível estender o tempo das atividades para que todos pudessem concluir seus trabalhos na sala de aula. Como

consequência, alguns educandos que deixaram para terminar suas tarefas em casa não tiveram êxito.

A despeito de esses educandos apresentarem problemas disciplinares, descompromisso com atividades e trabalhos, foi um tanto frustrante não contar com eles nesta importante etapa do projeto. A solução encontrada foi produzir uma quantidade maior dos materiais elaborados pelos outros grupos para que eles pudessem participar das intervenções na comunidade.

5.5.2 Realização da Campanha dos Alunos do CEU Cantos do Amanhecer

As intervenções pela melhoria dos problemas da comunidade foram realizadas em três dias distintos (23, 28 e 30/11/12), cada qual com grupos diferentes de alunos e contando com a colaboração de pelo menos três adultos (eu e mais dois). Antes de saírem para a rua, os educandos foram orientados quanto aos procedimentos da ação que iriam realizar. Nem todos os educandos participaram dessa etapa, alguns pela ausência no dia, outros porque esqueceram a autorização dos pais, e ainda outros (embora poucos) porque não haviam se envolvido com o processo em geral.

No dia 23 de novembro de 2012 foram realizadas exclusivamente ações relacionadas à entrega de materiais para a conscientização dos moradores da comunidade. Dirigiram-se para a comunidade os educandos que entregariam os panfletos sobre a separação de resíduos sólidos, os imãs pela valorização do trabalho dos catadores e os imãs contendo os quadrinhos ou tirinhas sobre as consequências de jogar lixo em local inadequado. Assim, conforme haviam se preparado, os educandos abordaram os moradores (Figura 17), explicaram a eles as razões da campanha e o conteúdo do material e entregaram-no.

Figura 17 – Estudantes abordando morador da comunidade sobre a campanha pela reciclagem de resíduos sólidos

Os educandos se mostraram bastante dispostos e envolvidos com a tarefa, fato que foi anotado no relatório de campo (23/11/2012):

Durante o trajeto eles abordaram principalmente moradores em suas casas, mas também transeuntes (moradores locais) e alguns estabelecimentos comerciais. Demonstraram em vários momentos estarem gostando das ações. Enquanto isso alguns alunos/alunas me relatavam alguns aspectos que lhes chamava a atenção: [...] uma aluna disse, orgulhosa, que uma pessoa elogiou a campanha e disse que eles eram “muito inteligentes”; eu também presenciei elogios e semblantes atenciosos por parte dos abordados, o que julgo ter sido bastante positivo. Os alunos também entregaram materiais e conversaram com os seus parentes ou parentes de colegas [...].

O segundo dia de intervenções ocorreu em 28 de novembro de 2012, data em que diferentes tipos de ações foram conjugadas:

- ✓ Campanha pela reciclagem do óleo: este grupo entregou garrafas PET e panfletos nos equipamentos do ramo alimentício.
- ✓ Entrega de panfletos pela separação de resíduos sólidos: este grupo reforçou o trabalho iniciado na saída pretérita.
- ✓ Colagem de adesivos pela valorização dos catadores: dois grupos fixaram seus materiais em estabelecimentos comerciais da comunidade após a autorização dos proprietários.
- ✓ Entrega de uma lembrancinha para um(a) catador(a): os presentes foram confeccionados a partir da reutilização de outros materiais e um deles foi entregue para Fabiana, catadora que participou da primeira saída a campo e do II Fórum. Importa registrar que as discentes foram orientadas a entregar o presente como forma de reconhecimento do trabalho exercido, buscando desassociar tal ação de um sentido de piedade que pudesse violentar a dignidade da catadora.
- ✓ Coleta de lixo nas ruas e entrega à Fabiana: como a casa da catadora se posicionava no decorrer do percurso que fazíamos – e os educandos sabiam disso –, eles optaram por entregar a ela os materiais coletados (o que passou, é claro, pelo consentimento dela, que enalteceu a iniciativa).

As ações desenvolvidas nesse dia foram registradas da forma que segue:

28/11/12 – 2º dia de Intervenção

Os grupos da campanha de separação de resíduos sólidos também realizaram um ótimo trabalho, explicando os motivos da campanha e sua importância. Um dos grupos, porém, num dado momento, se mostrou chateado, pois os alunos afirmaram terem sido mal recepcionados por três pessoas sequencialmente. Eu disse a eles que não poderiam desanimar, pois tal atitude era prevista em alguns casos, e que deveriam ter a consciência tranquila, pois estavam fazendo a parte deles, respeitando o próximo; pedi que tivessem paciência e afirmei que uma campanha tem seus pontos difíceis, por isso deveriam perseverar, pois de certo contribuiriam com a conscientização de outras pessoas. E assim o fizeram, concluindo a campanha super animados e manifestando o entusiasmo de ter cumprido com a meta. Chegando à escola, após o encaminhamento de cada grupo para a sua respectiva turma, passei nas salas para agradecer-lhes e enaltecer o sucesso das intervenções. Neste momento um aluno disse que adorou e que mesmo cansado faria tudo novamente [...].

Outro momento interessante da saída foi a entrega do presente para a Fabiana. Passamos na casa dela e as meninas que haviam confeccionado um mini porta retrato (com materiais recicláveis) e uma pulseira entregaram a ela dizendo que era uma forma de reconhecer e agradecer pelo trabalho que ela tem feito pela comunidade e pelo meio ambiente. Fabiana disse ter ficado super emocionada e que nunca se esqueceria deste gesto (frase que repetiu inúmeras vezes). No mesmo momento os alunos que estavam recolhendo os materiais entregaram um dos sacos (já cheio) para ela, que lhes agradeceu [...] Este foi um momento em que desenhou-se um largo sorriso no rosto das garotas ao presentear Fabiana.

Dia 30 de novembro de 2012 foi a data na qual congregamos as ações que contaram com o auxílio direto da Subprefeitura do Campo Limpo. Além dos educandos e docentes, estiveram presentes funcionários da prefeitura – alguns para auxiliar os educandos no plantio de mudas e árvores, outros para fixar placas da prefeitura com instruções normativas e outros efetuar a limpeza das margens e do interior do córrego. Também compareceu uma assessora de imprensa, que pretendia fazer uma matéria sobre o projeto, e João, que utilizou a sua marcenaria (ao lado do córrego) para, junto com os alunos, pregar as estacas das placas às tábuas e talhá-las em forma pontiaguda, a fim de facilitar a fixação no solo (Figura 18).

Figura 18 – Educandos e João antes de fixarem as placas no solo

Em meio às contribuições dos adultos, os educandos tomaram a dianteira e concretizaram todas as ações planejadas para aquele dia: plantio de mudas e árvores; fixação das placas na beira do córrego; coleta de recicláveis e entrega aos catadores; e distribuição de panfletos para os transeuntes.

Particularmente o plantio gerou grande entusiasmo nos alunos que revezaram entre a preparação da terra, a fixação das mudas e a cobertura dos buracos (Figura 19). Foram 14 plantas no total, todas espécies nativas da Mata Atlântica. A maioria eram árvores em estágio avançado de crescimento, e porque pesadas, foram alocadas pelos funcionários da prefeitura, cabendo aos alunos auxiliá-los na preparação da terra e rega final; as outras, pequenas mudas doadas pelo professor de Matemática, foram plantadas diretamente pelos discentes.

Figura 19 – Alunas plantando árvore, auxiliadas por funcionários da prefeitura

O resultado final foi satisfatório, tanto no que concerne ao aprendizado proporcionado quanto no tocante ao envolvimento dos presentes e às implicações para a comunidade. De fato, as mudas e as placas coloridas configuraram uma paisagem mais bela e viva àquela porção da comunidade (Figura 20), antes repleta de lixo e com capim que chegava a quase 2 metros de altura.

Figura 20 – Placas e mudas dispostas na beira do córrego após a intervenção dos discentes

Nos três dias de intervenção na comunidade, além de registros escritos e fotográficos, realizei, *in loco*, uma entrevista semiestruturada em grupo com os discentes, a fim de verificar suas impressões e sentimentos acerca das ações que estavam realizando. As entrevistas foram feitas logo após o cumprimento da meta dos grupos, com alguns deles na própria comunidade e com outros logo quando retornamos à escola. A intenção foi “captar” a atmosfera moral do momento. Apesar de cansados devido ao forte calor daqueles dias, os educandos responderam às perguntas. Sistematizamos abaixo a transcrição das respostas que alguns educandos proferiram a cada uma das perguntas:

1) Qual é a sua opinião sobre as campanhas que vocês realizaram?

“Foi legal... ajudamos as pessoas a colaborar mais um pouco com o meio ambiente”.

“É e é muito bom separar o lixo por causa que um dia as coisas da natureza podem acabar. E... e nós viemos fazer uma campanha aqui na rua... é... orientar as pessoas a reciclar os lixos, a... para ajudar a natureza, incentivar a natureza...”.

“É muito boa a campanha que a gente tava fazendo, porque é muito bom a gente vim na rua conscientizar os moradores, que é bom a gente reciclar e ajudar os catadores”.

“Eu gostei porque a gente tá ajudando o planeta”.

“Eu achei bom ajudar as pessoas porque a gente não tá ajudando só elas, a gente também tá se ajudando”.

“Eu gostei muito de ajudar aquela mulher lá a [Fabiana] que vocês deixaram lá aquele saco de material reciclável. E foi isso... e gostei de ajudar as pessoas”.

2) Quais são os seus sentimentos sobre ter realizado a campanha? Explique.

“De feliz!” – responderam vários alunos.

“Felicidade! Por estar ajudando eles...”.

“Ah, é isso aí... Eu acho legal porque a gente tá ajudando os catadores, que é o nosso caso... tá ajudando eles, é isso”.

“É eu sinto, eu fico muito feliz, porque eu tô sentindo que eu posso ajudar o mundo, as pessoas, pros nossos filhos mesmo... pra eles terem um mundo melhor. Eu fico muito feliz com isso”.

“A pessoas vão ajudar e a gente vai ficar feliz e a gente também pode ajudar”.

“É muito bom porque você tá ajudando as pessoas a se conscientizar que não pode poluir o mundo e muito menos a natureza e ajudar os catadores”.

“É alegria porque você tá ajudando a valorização dos catadores e não piorando a situação”.

“A gente sentiu muita alegria professor! Ah eu me senti bem... eu senti uma coisa... eu não sei explicar. Eu me senti bem porque eu nunca ajudei alguém. Eu acho... Eu acho, mas tipo se eu ajudei foi com uma coisa boba [...]”.

“Eu tô muito feliz, muito alegre porque eu ajudei o planeta, a natureza e as pessoas”.

“Eu achei bom porque foi muito divertido. Eu achei bom porque foi muito divertido e além disso eu nunca ajudei muitas pessoas e agora eu acabei de ajudar uma comunidade inteira! Ai eu achei isso legal!”.

3) Que parte chamou mais a atenção de vocês? Do que vocês mais gostaram? Por quê?

“Que muitas pessoas ajudaram, compartilharam com a gente sobre o trabalho de recolhimento de óleo que ajudará a natureza”.

“A parte que eu mais gostei foi de sair da escola”.

“Plantar foi o momento mais legal”.

“Eu achei legal entregar as folhinhas pras pessoas, mas só que eu percebi que tava todos recebendo de mau gosto. Então não tenho certeza se vão ler aquilo”.

“Também achei legal da parte dos homens que entraram dentro do córrego e começaram a tirar os matos”.

“Eu também achei legal as placas que colocaram pras pessoas pra pelo menos conseguir ajudar a natureza [...]. Ficou muito bonito um monte de árvores [...] e as placas também que é pra ajudar a preservar a natureza”.

“Só do trabalho que a gente teve pra realizar aquilo elas vão falar ‘nossa as crianças tiveram tanto trabalho pra fazer isso [para] a gente piorar de novo? Não dá!’”.

“Ficou uma aparência melhor do que era antes. Que antes era muito sujo...”.

“Falam obrigado, eles prestam atenção no que a gente tá falando”.

4) Vocês acham que estas ações que vocês fizeram são importantes para a vida de vocês? Por quê?

“Sim!” – vários alunos responderam em conjunto.

“Porque a gente também aprende. Por causa que a gente está ajudando o meio ambiente!”.

“E a gente...!” – aluno complementando a fala anterior.

“Ah, antes assim eu assim... nem me importava tanto, mas agora eu me importo bastante”.

“Hum... Ah, porque não deixa os lixos né? Aprender [ensinar] as pessoas a não jogar lixo na rua. Essas coisas...”.

“São sim, pros nossos futuros parentes, porque a gente vai melhorar o mundo pra eles... pros nossos parentes e pras pessoas que moram aí... Ah... pra todo mundo!”.

“Para todos! Todas as pessoas que... que... possa ajudar a natureza também, aí essas coisas aí, não só são boas só pra nos... para os nossos filhos e os filhos dos nossos filhos”.

“É importante pra minha vida porque eu mesma estava destruindo e to reconstruindo de volta com as ações ajudando as pessoas também, não só eu, e é isso...”.

“Sim, é muito bom a gente fazer esta campanha e eu acho que é... isso vai ser bom não só para mim como para todo mundo e quando a gente crescer a gente vê um meio ambiente mais limpo e bem melhor sem diferença social. [...]Porque no futuro você pode ajudar, você pode... como é o nome.. pera aí... É, explicar pros seus filhos como que foi a experiência e para eles não fazerem isso mais”.

“Pra mim tá ajudando porque além de ajudar a gente agora, vai ajudar nossas outras famílias que vão nascer depois, nossos netos, nossos filhos...”.

“Pra ajuda o mundo né... Porque se eles virem essas placas e pelo menos ajudar outras pessoas, vai melhorar bastante pros nossos filhos e os filhos dos nossos filhos”.

“A importância pra minha vida é que um dia eu posso voltar lá, ver que o eles fizeram, que eu ajudei, e que as pessoas podem ver o que a gente fez também!”

Após o encerramento do projeto pedagógico, aproveitamos a ocasião da Mostra Cultural do CEU Cantos do Amanhecer para expor à comunidade o percurso do trabalho e divulgar o material da campanha produzido pelos educandos. Um grupo de estudantes ficou responsável por explicar o projeto e entregar os materiais para os visitantes.

Além desta última ação em torno do projeto, as atividades desenvolvidas tiveram outros desdobramentos positivos. Um deles foi a fixação de uma placa da prefeitura em um local de frequente acúmulo de lixos e entulhos, alertando sobre um dispositivo previsto em lei que proíbe tal ocorrência. Também como resultado de nossas reivindicações, dias depois um contêiner foi colocado no local em que algumas pessoas da comunidade descartavam o lixo de suas casas (conhecido como um ponto “viciado” de lixo).

Outra implicação positiva do projeto para a comunidade foi a publicação de uma matéria sobre o projeto no jornal *Afonso Mais*, periódico de divulgação das regiões do Campo Limpo e Capão Redondo. Ao tomarem conhecimento da publicação, os educandos ficaram bastante contentes, demonstrando se sentirem importantes e reconhecidos pelo trabalho que realizaram em favor da comunidade.

Por fim, após as intervenções, diversos alunos das 5^{as} séries e de outras turmas me procuraram para dizer que haviam observado as mudanças físicas naquela parcela da comunidade, afirmando ter ficado mais limpa e bela.

Análise dos dados da Unidade V

Estratégia de ensino-aprendizagem	VALORES
Intervenção direta sobre problemas socioambientais	<ul style="list-style-type: none"> • Generosidade • Solidariedade • Responsabilidade com o bem comum e com as gerações futuras • Participação cidadã

Quadro 17 – Valores morais identificados nas estratégias de ensino-aprendizagem (Unidade V)

A Campanha dos alunos do CEU Cantos do Amanhecer consistiu em um conjunto de ações realizadas com o intuito de promover melhorias para os problemas socioambientais da comunidade. Foi a última etapa do projeto pedagógico e podemos dizer que teve início já no momento em que os educandos elaboraram as intervenções que gostariam de empreender,

passando pelo II Fórum, pela reunião na subprefeitura e culminando, enfim, na concretização de suas propostas mediante as ações na comunidade e na divulgação da campanha na Mostra Cultural da escola. Com a campanha os discentes se implicaram de modo direto com a resolução das problemáticas abordadas ao longo do projeto e assumiram um papel protagônico no enfrentamento de suas demandas, formulando e levando a termo as suas próprias propostas de intervenção. Envolveram-se em um conjunto de atividades prolongadas no tempo, imbuídas de um propósito ético-político e pautadas por valores morais, o que proporcionou a eles o engajamento com uma *prática moral* (PUIG, 2004) voltada para a cidadania.

No que concerne aos valores morais que conferiram sentido às intervenções, verificamos o comparecimento de diferentes conteúdos axiológicos em cada uma das propostas dos discentes. Embora seja difícil precisar os valores morais subjacentes a cada uma das propostas, podemos fazer inferências – que de modo algum encerram outras possibilidades.

As placas e os imãs com as tirinhas, por exemplo, parecem expressar de modo mais proeminente o valor da responsabilidade com o bem comum, quando exigem da comunidade – seja na intenção ou no conteúdo do material – a consideração das consequências negativas que um comportamento individual pode ter para o espaço comum e para a coletividade.

No panfleto da campanha para a reciclagem de resíduos sólidos, por sua vez, nota-se a presença de valores morais inscritos nas justificativas que os discentes apresentam para a reciclagem. Logo, quando justificam “*para ajudar o trabalho dos catadores*” aludem à solidariedade com esse grupo social, enquanto a responsabilidade aparece como cuidado com o meio e mediante a preocupação com as gerações futuras – “*ajudará o planeta, para que nossos filhos e netos vivam em um mundo melhor*”. A responsabilidade com o bem comum (meio ambiente e pessoas) e com as gerações futuras apareceu, portanto, como critério de valor, justificando a importância da reciclagem.

Já as diferentes iniciativas investidas de preocupação com os catadores, justificaram-se pela constatação da injustiça que acomete essa categoria e expressaram, em seu fundamento e proposição, a solidariedade e a generosidade. Todas elas, cada qual à sua maneira, derivaram da preocupação dos educandos em participar ativamente na resolução de problemas que acometem um grupo social (solidariedade) (CORTINA, 2005) e da escolha em dispor de suas intenções e recursos pessoais para ajudá-los (o que remete à generosidade) (COMTE-SPONVILLE, 1995).

Por último, supomos que a participação cidadã esteve implicitamente manifesta nas proposições concernidas por intervir sobre questões que acometem a coletividade e dirigidas para a esfera pública.

Tais valores morais, desde o momento em que estiveram presentes na forma de proposições, já vinham sendo objeto de reflexão e critérios de juízo moral dos discentes, portanto, já constituíam substância para a formação moral. Mas, no momento em que as intervenções foram levadas a termo, criaram-se condições para que a relação dos discentes com os valores supracitados assumisse outro significado. No instante em que eles protagonizaram a campanha, puderam vivenciá-los por suas próprias ações. Foram, eles próprios, os agentes desses valores. Ou seja, os valores morais referidos não apenas foram preconizados por eles, mas, sobretudo, por eles realizados, na prática.

É claro que não está ao nosso alcance identificar todos os valores morais que podem ter comparecido na prática interventiva. Além do mais, um mesmo tipo de intervenção pode ter mobilizado valores que não reconhecemos como pressupostos nas proposições, tal é o caso da responsabilidade com as gerações futuras, que foi revelado na fala de estudantes envolvidos em diferentes frentes de atuação no momento da entrevista. Nessa ocasião, diversos alunos associaram as suas ações a uma contribuição com as gerações vindouras, mesmo no caso em que a intervenção não fazia alusão direta a esse princípio moral. O exemplo a seguir, é de uma aluna que esteve envolvida com a entrega de imãs contendo tirinhas: *“além de ajudar a gente agora, vai ajudar nossas outras famílias que vão nascer depois, nossos netos, nossos filhos...”*.

Ainda que não seja possível precisar quais valores estiveram associados a cada uma das intervenções, as respostas que os estudantes emitiram para a entrevista evidenciam sentimentos de satisfação e felicidade vinculados ao fato de terem “ajudado” pessoas e/ou a comunidade e/ou o meio ambiente de um modo geral. O sentido de “ajudar” o “outro” pode associar-se a qualquer um dos valores que indicamos acima ou a mais de um deles ao mesmo tempo, não sendo, todavia, possível chegarmos a qualquer conclusão a esse respeito. O que nos cabe observar é que os estudantes atribuíram às próprias ações um significado fundamentalmente altruísta e projetaram sobre elas sentimentos positivos. Uma vez que tais ações estiveram dirigidas à resolução de problemas morais de caráter socioambiental, a projeção de sentimentos positivos incidiu de alguma forma sobre os conteúdos desses problemas. Nos depoimentos seguintes é possível constatar os sentimentos positivos do alunado com relação à “ajuda” dirigida a diferentes objetos:

- ✓ Os catadores de materiais recicláveis: “[...] *Eu acho legal porque a gente tá ajudando os catadores, que é o nosso caso... tá ajudando eles, é isso*”;
- ✓ A comunidade de um modo geral e seus moradores: “[...] *Eu achei bom porque foi muito divertido e além disso eu nunca ajudei muitas pessoas e agora eu acabei de ajudar uma comunidade inteira! Ai eu achei isso legal!*”;
- ✓ O meio ambiente e a igualdade social: “[...] *é muito bom a gente fazer esta campanha e eu acho que é... isso vai ser bom não só para mim como para todo mundo, e quando a gente crescer a gente vê um meio ambiente mais limpo e bem melhor sem diferença social*”;
- ✓ As gerações futuras: “*É eu sinto, eu fico muito feliz, porque eu tô sentindo que eu posso ajudar o mundo, as pessoas, pros nossos filhos mesmo... pra eles terem um mundo melhor. Eu fico muito feliz com isso*”; e
- ✓ O planeta Terra: “*Eu gostei porque a gente tá ajudando o planeta*”.

O sentimento de satisfação exposto pelos alunos nos depoimentos acima – e em tantos outros exemplos – demonstra a atribuição positiva de afeto às ações realizadas. Em primeiro lugar tal fato denota que, naquele instante, os alunos valoraram uma prática altruísta dirigida à resolução de problemas que extrapolam os seus interesses individuais; valoraram o ato de participar dos destinos do mundo comum. Isso significa que a prática cidadã por eles realizada constituiu-se oportunidade de valorização de ações morais e cívicas, importante via na construção da cidadania (BOSCH; CLIMENT; PUIG, 2009; TRILLA, 2009).

A esse respeito é válido sublinhar que eles projetaram sentimentos positivos sobre a própria ação moral, ou seja, perceberam-se como sujeitos morais que atuam sobre o mundo e gostaram de fazê-lo. Para autores como Puig (1998a), Blasi (2004) e Colby e Damon (1992), a consciência da própria moralidade é um procedimento psicológico de grande relevância para a construção da identidade moral, pois o sujeito passa a encarar seus sentimentos, valores, reflexões e ações como objeto de seu próprio juízo. Segundo Puig (1998a), a consciência moral instaura um mecanismo de regulação moral no diálogo que o sujeito faz consigo próprio sobre o comportamento interpessoal e a vida coletiva. Além disso, conforme constataram Blasi (2004), Colby e Damon (1992) e Damon (1995) em seus estudos, o vínculo positivo que um sujeito faz entre o seu autoconceito e as condutas morais contribui sobremaneira com a integração da moral à identidade. Os autores afirmam, ainda, a importância de que o sujeito moral em formação receba um reforço positivo relativo à sua

própria conduta moral, o que é reiterado por Araújo (2007) quando afirma que o vínculo de afetos positivos entre a realização de um valor moral e a própria identidade representa um importante procedimento na construção de valores. Os dados, pois, indicam que as ações na comunidade possibilitaram aos discentes uma experiência moral na perspectiva do que é abordado por esses autores. É justamente por isso que Martín (2009) argumenta a relevância das práticas altruístas sobre problemas reais no campo da EM.

Levando em consideração que as ações do alunado incidiram sobre problemas de caráter socioambiental, e enaltecendo a forma positiva pela qual essas ações reverberaram nos sujeitos, é igualmente oportuno ressaltar que a projeção de sentimentos positivos sobre as ações altruístas esteve associada a temas ou conteúdos socioambientais, como aqueles que elencamos mais acima. Disto resulta que a prática de intervenção sobre os problemas da comunidade criou condições para a associação entre valores morais e temas socioambientais e, ademais, possibilitou a experimentação pessoal de valores morais especialmente atrelados ao campo ambiental, como é o caso da responsabilidade intergeracional, que nos chamou a atenção por ter figurado em muitos depoimentos.

A responsabilidade intergeracional é um guia de valor central no campo da EA e imperativo ético do mundo contemporâneo (JONAS, 2006). Abordado em outros momentos do projeto pedagógico, a prática interventiva suscitou nos educandos a associação entre esse valor e a sua atuação no mundo: “[...] *eu tô sentindo que eu posso ajudar o mundo, as pessoas, pros nossos filhos mesmo... pra eles terem um mundo melhor. Eu fico muito feliz com isso*”. Nessa fala, podemos identificar o mundo como um patrimônio que deve ser legado de modo responsável às próximas gerações (ARENDT, 2004; JONAS, 2006). O sentimento de satisfação que a aluna manifesta dá indícios da projeção positiva de afeto ao referido valor. Pelo fato de tal valor moral ter sido realizado por ela, associou-se à ação moral que ela própria exercera sobre o mundo, possibilitando a percepção de si como sujeito moral e a consequente vinculação desse valor à identidade.

O fato das propostas de intervenção terem sido exitosas também constituiu um fator de grande relevância do ponto de vista da aprendizagem moral. Em primeiro lugar, porque a viabilização de algumas das ações pela Subprefeitura do Campo Limpo – fruto da articulação comunitária no II Fórum – mostrou aos alunos a importância da organização e mobilização coletiva na transformação da realidade. De acordo com Loureiro (2009) e Guimarães (2004) esse é um fator preponderante para a formação da cidadania na EA, pois faz com que os educandos se deem conta de que as ações coletivas devem somar-se aos comportamentos individuais no enfrentamento dos problemas socioambientais.

Em segundo lugar, porque os discentes se perceberam como indivíduos capazes de promover transformações na realidade: “[...] *Eu achei bom porque foi muito divertido e além disso eu nunca ajudei muitas pessoas e agora eu acabei de ajudar uma comunidade inteira! Ai eu achei isso legal!*”; “*É eu sinto, eu fico muito feliz, porque eu tô sentindo que eu posso ajudar o mundo [...]*”.

E terceiro porque puderam constatar as implicações positivas dos seus esforços, materializadas no retorno que os moradores davam a eles no ato da campanha, na transformação da paisagem que observaram ao final das intervenções, na colocação de placas e lixeiras pela prefeitura e também na publicação do projeto pelo jornal *Afonso Mais*. Tudo isso possivelmente traduziu-se em reforços positivos e estímulos morais para os educandos (COLBY, DAMON, 1992), podendo contribuir, inclusive, para que a participação cidadã, enquanto prática altruísta que incide sobre a esfera pública, fosse por eles valorada.

Em suma, a campanha que os alunos empreenderam na e com a comunidade proporcionou a eles a vivência de uma série de ações sociomorais, compondo uma prática cidadã de intervenção na realidade. Eles estiveram imersos em uma experiência pedagógica na qual a EA para a cidadania se deu por meio do engajamento com a resolução de problemas socioambientais concretos, o que lhes permitiu mobilizar, experimentar, exercitar e significar pessoalmente valores morais.

5.6 Epílogo

Feita a travessia por cada uma das etapas do projeto pedagógico, é necessário tecer algumas considerações de ordem geral, a fim de reconhecer as propriedades que emergem da soma de suas partes.

Os dados expostos nas seções pretéritas demonstraram que o projeto pedagógico de EA para a cidadania constituiu-se por um conjunto de situações de aprendizagem que implicou os educandos com a problematização, o estudo e a intervenção sobre problemas e conflitos socioambientais da comunidade do entorno da escola. A estratégia metodológica adotada, ao associar aprendizagem e participação social como partes de um mesmo projeto pedagógico, configurou uma *práxis* de EA (GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2009; LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013) na qual os conflitos socioambientais foram problematizados, conhecidos e estudados pelos educandos, mas também confrontados

diretamente por eles, percebidos de perto em sua expressão vívida e transformados por meio de ações concretas.

Em suma, os estudantes experienciaram uma metodologia problematizadora e participativa de EA (GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2009; LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013) por meio da qual a realidade foi reflexivamente objetificada e transformada. Os educandos, pois, assumiram um papel ativo no desvelamento das contradições socioambientais e participaram de modo protagônico da transformação da realidade.

Uma vez que os problemas socioambientais da comunidade eram de caráter fundamentalmente ético-político, ou seja, constituíam um campo de problematização moral situado na esfera pública (PUIG, 1998a), ao serem tomados como objeto de conhecimento e intervenção por parte dos discentes engendraram uma prática de EA para a cidadania mediada por valores morais, dentre os quais podemos destacar a justiça, a participação cidadã, a generosidade, a solidariedade e a responsabilidade (com o bem comum e com as gerações futuras). Trata-se de uma classe de valores morais, que, no campo ambiental, está orientada para regular a relação dos seres humanos entre si em sua associação com o meio ambiente, mais do que para regular a relação que os seres humanos estabelecem diretamente com a natureza. São valores explícita ou implicitamente preconizados pela vertente transformadora da EA para a construção da cidadania.

A emergência desses valores resultou, em grande medida, dos próprios problemas e conflitos socioambientais tematizados pelo projeto pedagógico: a escolha do objeto predispôs à abordagem de tais valores, que foram abordados em associação com conteúdos socioambientais. Todavia, não apenas o tema, mas também a metodologia influenciou sobre o comparecimento e reiteração destes valores morais – além de determinar, é claro, a forma pela qual os discentes os experienciaram. A participação cidadã é, nesse sentido, emblemática, já que compareceu como conteúdo axiológico justamente por ter sido praticada e enaltecida em diversos momentos, como na realização dos Fóruns de Ética e Cidadania, na reunião na subprefeitura e nas intervenções que os discentes fizeram ao final do projeto. E poderíamos exemplificar outros valores morais, afinal, estiveram nas dependências de cada tipo de situação de aprendizagem e dos respectivos conteúdos. Por isso, concordamos com Puig (1995, 1998b) quando defende que a EM seja desenvolvida mediante abordagens, atividades e técnicas especialmente pensadas para a construção da moralidade.

É igualmente oportuno anotarmos que o trabalho com os valores morais foi associado à abordagem dos conteúdos tradicionais das disciplinas que participaram do projeto. Os

conteúdos específicos das disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática serviram de alicerce para a execução de tarefas práticas, para o exercício de habilidades e para a compreensão da questão do lixo e dos conflitos sociomoraes atrelados a ela.

Ao investigar o projeto pedagógico reconhecemos que em seu curso os educandos vivenciaram uma *práxis* educacional de ação-reflexão-ação. Na *práxis*, ação e reflexão associam-se dialeticamente, uma significando a outra. De acordo com Vázquez (2011), ao identificar algum aspecto problemático ou lacunar da realidade e levar a cabo uma ou mais ações para transformá-la, o indivíduo se realiza como sujeito da *práxis*. Nesse movimento, em que a transformação da realidade é dirigida pelo próprio sujeito de modo intencional, convertendo-se em ação significativa para ele, a *práxis* fomenta, a um só tempo, uma transformação no mundo e no sujeito.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a prática pedagógica desenvolvida configurou uma *práxis* que possibilitou contemplar as três macrodimensões da formação moral: cognição, afetividade e ação. O contato direto que os estudantes estabeleceram com os problemas e conflitos socioambientais da comunidade – problematizando e agindo sobre eles – associado a momentos de significação cognitiva e emocional sobre os conteúdos estudados, conformaram uma *práxis* de EA para a cidadania na qual um conjunto de valores morais foram (re)conhecidos e refletidos, exemplificados e mobilizados, sentidos e vivenciados. Do ponto de vista dos parâmetros metodológicos que definimos nos capítulos 2 e 3, podemos afirmar que os valores estiveram expressos no conhecimento sobre fatos moralmente controversos e guias culturais de valor, na ativação de capacidades psicomorais, na projeção de sentimentos sobre conteúdos morais e através das ações levadas a cabo pelos discentes.

As intervenções na comunidade, em particular, fomentaram nos estudantes a percepção de que são agentes de transformação da realidade e suscitaram o vínculo entre a sua atuação no mundo e valores morais. Ao transformarem, de fato, a realidade, os discentes realizaram uma prática de cidadania e, concomitantemente, significaram a própria identidade moral. Indo ao encontro das postulações de Loureiro (2009), podemos supor que a *práxis* de EA consciente e intencional de transformação da realidade, criou condições para a transformação simultânea dos indivíduos e da sociedade. Dito de outra forma: a *práxis*, aplicada como instrumento educacional, possibilitou ao alunado significar cognitivamente, afetivamente e experimentalmente valores morais orientados para a cidadania.

No projeto educacional que tomamos como objeto, os problemas socioambientais da comunidade foram adotados como matéria-prima de todo o processo de ensino-aprendizagem, constituíram o seu ponto de partida e de chegada, tal como é preconizado pela Metodologia da

Problematização (BERBEL, 1999; BORDENAVE, 2005; DECKER; BOUJUIJS, 2009). A problematização realizada pelos discentes na ocasião do estudo de campo e a decorrente definição das questões geradoras possibilitaram a realização de um trabalho contextualizado no universo temático dos educandos (FREIRE, 2005). Do princípio ao fim, todo o projeto esteve centrado nos problemas socioambientais da comunidade e dirigido para culminar em intervenções sobre eles. Isso conferiu ao projeto o sentido de uma prática cidadã, que de fato se concretizou nas diversas ações realizadas na e com a comunidade, dentre as quais podemos destacar os Fóruns de Ética e Cidadania, a reunião na subprefeitura e as intervenções realizadas na comunidade. Tais ações comunitárias constituíram oportunidades de atuação sobre questões que concernem ao mundo comum e de responsabilização com as demandas coletivas; foram momentos de realização de valores morais mediante práticas de exercício e construção da cidadania.

Esses dados convergem com a premissa central do conceito de cidades educadoras (CABEDUZO, 2004; GADOTTI; PADILHA, 2004), que afirma a importância do uso dos espaços públicos para a educação cidadã. Também corroboram os argumentos da vertente transformadora da EA (capítulo 1) sobre a relevância do emprego de metodologias participativas e de intervenção sobre a esfera pública para a formação da cidadania.

Outro aspecto sublinhado pela EA transformadora contemplado pela prática pedagógica foi a parceria da escola com a comunidade do entorno para a realização de projetos. Nesse sentido, os Fóruns de Ética e Cidadania demonstraram que a articulação entre a escola e a comunidade para debater, deliberar e empreender projetos comuns relativos a problemas ético-políticos, pode criar um espaço por excelência de exercício da cidadania e emponderamento comunitário. Por meio dos Fóruns foi possível estabelecer parcerias e coimplicar agentes comunitários na tarefa educacional, algo que tem se mostrado um desafio para a EA (BRASIL, 2007b). Esses momentos conformaram uma atmosfera moral impregnada de valores como a responsabilidade com o bem comum, a solidariedade comunitária e a participação cidadã, convertendo-se, destarte, em um instrumento na construção da moralidade e da cidadania.

Finalmente, quando olhamos o projeto pedagógico de EA em sua totalidade – abarcando, inclusive, as atividades que não foram descritas –, identificamos a articulação de um conjunto de situações de aprendizagem que permitiu que a tematização moral da questão do lixo se tornasse uma experiência prolongada no tempo, predispondo os educandos a uma experiência sistemática de educação em valores morais (PUIG, 1995, 2004). A implicação do alunado com os conflitos ético-políticos da questão do lixo atravessou toda a extensão do

projeto pedagógico e foi mediada por uma sequência de atividades pautadas em valores morais, o que criou condições para a imersão dos educandos em uma atmosfera moral. Segundo Puig (1995), a EM não pode restringir-se a atividades pontuais, deve realizar-se mediante um trabalho sistemático e sequenciado com valores morais, para que as questões de ordem ética sejam reiteradamente acessadas e significativamente experienciadas, podendo, com isso, desdobrar-se na construção de hábitos virtuosos. Reconhecemos que a *práxis* de EA para a cidadania, além de realizar atividades capazes de incidir sobre a dimensão ética da formação dos estudantes, o fez de modo sistemático, promovendo uma vivência prolongada de educação em valores morais, o que, supomos, possibilitou aos discentes uma experiência moral mais significativa. Ao promover o engajamento prolongado dos alunos com questões de caráter ético-político e fazê-los exercer práticas de cidadania, o projeto fomentou o vínculo entre moral e identidade (BLASI, 2004; COLBY; DAMON, 1992).

Não obstante as potencialidades formativas da prática de EA desenvolvida, reconhecemos que alguns aspectos poderiam ter sido aprofundados e até mesmo abordados de outra maneira. O trabalho com conceitos morais, por exemplo, parece ter sido insuficiente, já que somente uma atividade o fez de modo explícito e justamente esta não foi realizada por uma parcela dos estudantes. Consideramos que tal fato significou uma lacuna no projeto para a formação moral e cívica deles.

Outra fragilidade do projeto concerne ao não envolvimento de todos os alunos na etapa das intervenções na comunidade. Embora alguns tenham participado da intervenção em si, boa parte não se envolveu no planejamento e na confecção dos materiais da campanha, o que julgamos ter subtraído o potencial formativo dessa importante etapa do projeto.

A despeito de possíveis críticas e lacunas encontradas no projeto pedagógico desenvolvido, o que podemos depreender de mais significativo a partir de uma análise geral é que a *práxis* de EA para cidadania promoveu, de fato, uma experiência sistemática de educação em valores morais.

CAPÍTULO 6

IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS

Neste capítulo apresentamos os dados que visam responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa. Nossa finalidade é buscar indícios de possíveis implicações da prática de EA para a cidadania ao processo de construção de valores morais. Para o alcance desse objetivo, conforme já mencionamos no capítulo 4, após a conclusão do projeto de EA, aplicamos uma questão para três grupos amostrais: **Grupo A**, formado por 128 estudantes que participaram integralmente do projeto; **Grupo B**, formado por 23 estudantes da mesma série e escola que não participaram da maior parte do projeto; e **Grupo C**, formado por 80 estudantes de outra escola que não vivenciaram projetos orientados para a formação ética e cidadã.

A questão apresentada aos sujeitos foi a seguinte:

Sua escola faz um jornal que é distribuído entre todos os estudantes e também para as famílias, igrejas e comerciantes do bairro. Este mês é você quem irá definir os assuntos que o jornal vai publicar. Quais assuntos você escolheria para fazerem parte do jornal? Por quê?

Ao interpelar os estudantes a elegerem *espontaneamente* quais assuntos deveriam compor um jornal de difusão na comunidade, acreditamos poder verificar os tipos de assuntos e conteúdos a que eles atribuiriam importância (valor). Sob essa perspectiva, a partir da leitura das regularidades e diferenças entre as respostas dos sujeitos, emergiram quatro categorias de análise (Quadro 18).

Descrição das categorias de análise
✓ Preocupação com conflitos ético-políticos : respostas que fizeram menção a conflitos éticos que ocorrem no espaço público, para além dos muros escolares.
✓ Preocupação com conflitos éticos escolares : respostas que se referiram a conflitos éticos restritos ao espaço escolar.
✓ Preocupação com temas não éticos : respostas que não fizeram menção a conflitos éticos de qualquer natureza.

-
- ✓ **Outras:** alunos que não responderam ao que foi perguntado (provavelmente porque não compreenderam o enunciado da questão); e respostas que demonstraram preocupação com a família ou com a própria saúde, mas que, apesar de se tratar de uma dimensão ética privada, não tiveram representatividade na amostra.
-

Quadro 18 – Categorias de análise

Formam parte da primeira categoria as respostas que denotaram alguma preocupação com problemas ou conflitos de natureza ética, social e política, como a degradação ambiental, a discriminação, a pobreza e a violência:

- *“Eu escolheria um assunto para conscientizar as pessoas do mal que elas estão fazendo ao meio ambiente, eu escolheria o assunto reutilização e reciclagem porque eu acho que a população tem que parar de fazer mal ao meio ambiente, porque quando a gente fala elas não estão nem aí, então é bom começarmos a publicar coisas sobre esse assunto, em jornais, televisão, internet, rádios, etc.”. (Grupo A)*
- *“Eu escolheria os assuntos sobre os catadores, sobre os lixões, sobre porque reciclar, porque a vida dos catadores é uma vida de risco porque eles mexem com muitos objetos contaminados e porque eles deviam ter mais direitos [...]”. (Grupo A)*
- *“Eu quero que o assunto seja o preconceito. Porque hoje em dia está tendo muito esse tipo de coisa”. (Grupo A)*
- *“A violência na rua... Porque todos querem saber como acabar com a violência de mulheres e homens na rua e outros lugares” (Grupo B)*
- *“Pessoas pobres porque o mundo tem que ver o que existe em nosso planeta” (Grupo C)*
- *“Sobre o quanto as pessoas estão morrendo. O número de roubo...” (Grupo C)*

A segunda categoria compreende respostas que aludem a conflitos que ocorrem no contexto escolar ou possuem alguma relação com demandas escolares que apresentam direta ou indiretamente uma implicação ética. A frequência maior de respostas recaiu sobre o tema *bullying* e demais formas de violência entre alunos, porém também apareceram de modo repetido conflitos entre professores e alunos e problemas associados à estrutura escolar:

- *“Eu escolheria sobre os professores que às vezes em vez de educar eles ameaçam alguns alunos por não fazerem a lição. Por que eu escolhi isso, porque eu queria que os professores educassem mais, eu sei que eles fazem isso mas podiam melhorar”. (Grupo A)*
- *“Eu falaria da falta de cadeiras, mesas, os alunos passam de ano sem saber nada, professores mais qualificados, etc...!”. (Grupo A)*

- *“Eu colocaria sobre bullying porque o bullying tem muito na escola”*. **(Grupo B)**
- *“Sobre o bullying porque assim as pessoas leriam e assim respeitariam umas as outras”*. **(Grupo C)**
- *“O assunto seria sobre os uniformes, porque não chegam como deveriam, eles chegam incompletos, o tamanho é inadequado, pois chegam muito grandes, por exemplo uma pessoa que usa roupas tamanho 14, vem tamanho M”*. **(Grupo C)**

Já na terceira categoria se enquadram respostas que não demonstraram uma preocupação em falar sobre temas de caráter ético. Os assuntos sugeridos variaram entre esportes, moda, culinária e a vida escolar:

- *“Eu faria sobre as líderes de torcida, pois eu gosto muito e eu gostaria muito de saber sobre os exercícios delas”*. **(Grupo A)**
- *“Este mês eu gostaria que o jornal publicasse sobre moda, culinária, arte, carros e notícias boas”*. **(Grupo A)**
- *“Sobre futebol porque eu acho interessante”*. **(Grupo B)**
- *“Jogos de televisão tipo Corinthians, São Paulo etc., produtos novo de comerciantes, trabalhos em jornais e até mesmo o que passa no jornal da TV. Porque famílias, pedestres e até mesmo outras pessoas gostariam [de saber] e seria bom passar até mesmo [para] todos”*. **(Grupo C)**
- *“Notícias da escola, esportes, algumas coisas sobre as matérias diárias do aluno eu iria colocar essas coisas para as pessoas ficarem mais informadas”*. **(Grupo C)**

Respostas que mencionaram a palavra *política*, porém de forma genérica, listando-a no conjunto de vários outros temas, também foram organizadas nessa categoria, como é caso do exemplo:

- *“Os assuntos que eu escolheria são: escolares, política, sobre diversão, científicos e culinária. Porque são os assuntos mais interessantes e de maior importância”*. **(Grupo A)**

Finalmente, são exemplos da categoria **outras** as seguintes respostas:

- *“[...] dicas de como se prevenir de doenças, como praticar atividades físicas, como manter uma alimentação saudável”*. **(Grupo A)**

- “[...] importância do estudo, sem estudo como seria a sobrevivência lá fora com dificuldades com miséria, no estudo você pode ser reconhecido”. (**Grupo C**)

A frequência e a distribuição de respostas associadas a essas categorias foram diferentes para cada grupo amostral investigado. O Gráfico 1 representa os resultados quantitativos apresentados pelos três grupos de estudantes e a Tabela 4 sistematiza os dados em números absolutos e percentuais.

Gráfico 1 – Frequência e distribuição dos grupos amostrais para cada categoria

Tabela 4 – Frequência absoluta e percentual das respostas dos grupos amostrais para cada categoria

Categorias	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	f(a)	f(%)	f(a)	f(%)	f(a)	f(%)
Conflitos ético-políticos	83	64,8	8	34,8	27	33,75
Conflitos éticos escolares	14	10,9	6	26,1	12	15
Temas não éticos	25	19,5	8	34,8	34	42,5
Outras	6	4,6	1	4,3	7	8,75
Total	128	100%	23	100%	80	100%

A partir dos dados (Gráfico 1 e Tabela 4) podemos tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, as respostas que denotaram uma preocupação com assuntos ético-políticos apareceram em 64,8% dos alunos que participaram integralmente do projeto pedagógico (grupo A). Já para os alunos que participaram somente de uma parte do projeto (grupo B), o

percentual cai para 34,8% e com relação aos alunos de outra escola que, a princípio, não participaram de projetos ligados aos temas ética e cidadania (grupo C), o percentual foi de 33,75%. A menor frequência de respostas não éticas foi apresentada pelos alunos do grupo A (19,5%), seguido do grupo B (34,8%) e do grupo C (42,5%). No que tange às respostas que fizeram menção a conflitos éticos do âmbito escolar, foram apresentadas por 26,1% dos alunos do grupo B, ao passo que o resultado para o grupo C foi de 15% e para o grupo A de 10,9%.

Os resultados da primeira categoria, que concernem às respostas com conteúdos ético-políticos, chamam a atenção de imediato pela diferença entre o grupo A e os outros dois grupos amostrais. Ao elegerem espontaneamente temas de caráter moral inscritos na esfera pública uma parcela significativa dos alunos que participaram do projeto demonstrou, naquele instante, atribuir importância a esses conteúdos ao invés de outros. A escolha do tema a ser veiculado na comunidade exigia que os alunos qualificassem uma ou mais opções como desejáveis dentro de uma gama de possibilidades, ou seja, que elessem o que era mais valioso (PAYÀ, 2010). Ao optar pelos conflitos ético-políticos, esses alunos demonstraram atribuir valor a tais conteúdos em detrimento de outros; os conflitos ético-políticos situados na esfera pública foram, pois, ordenados hierarquicamente como prioritários no sistema de valores que se conformou para lidar com a situação apresentada pela pergunta (ARAÚJO, 1999, 2007). Destarte, embora não seja possível precisarmos a partir das respostas quais valores morais foram mobilizados pelos discentes, os dados indicam que eles atribuíram valor a conteúdos morais relativos a problemáticas da esfera pública.

Quando levamos em consideração que os estudantes do grupo C não realizaram nenhum projeto direcionado para a formação ética e cidadã, a diferença percentual entre este e o grupo A nos fornece indícios das contribuições da prática de EA para a preocupação dos discentes com conflitos e problemas sociomorais. A comparação dos resultados do grupo A com os do grupo B, por sua vez, chama particular atenção, já que estes participaram de algumas atividades de EA pautadas por valores morais. A diferença dos resultados, no entanto, pode ser explicada por ao menos duas razões não excludentes entre si.

A primeira delas, seguramente a mais assertiva, está relacionada ao maior número de respostas do grupo B para os conflitos éticos escolares em detrimento das respostas ético-políticas. Supomos que esse resultado deriva do fato de esse grupo ser constituído por alunos com muitos problemas disciplinares, com conflitos interpessoais eram recorrentes, interferindo ostensivamente na dinâmica da turma. Os conflitos tinham repercussões bastante negativas sobre os estudantes e demandavam uma atenção especial do corpo docente, motivo

que levou à realização de algumas intervenções pedagógicas especialmente voltadas para isso. No nosso entendimento, o maior número de respostas que esse grupo amostral apresentou para a categoria dos conflitos éticos escolares sugere que a experiência recorrente com tais conflitos ao longo do ano letivo marcou-os de tal forma que se tornaram uma preocupação relevante com relação a outros tipos de assuntos.

A segunda explicação possível para a diferença entre os resultados do grupo A e do grupo B na categoria de conflitos ético-políticos pode ser encontrada no fato de estes não terem participado de uma sequência sistematicamente ordenada de situações de aprendizagem pautadas em valores morais e não terem vivenciado as ações de intervenção na comunidade. Com esses estudantes, realizaram-se poucas atividades pontuais de EA e EM.

Ambas as razões supracitadas parecem plausíveis e, provavelmente, complementares na explicação da diferença entre os resultados dos grupos A e B. A segunda explicação, porém, ainda que no plano hipotético, quando cruzada com a diferença entre os resultados dos grupos A e C nos impele a confirmar a importância de que a EM seja trabalhada de modo sistemático (PUIG, 1995, 1998b) e mediante abordagens que impliquem o alunado na resolução de problemas reais, levando-os a intervir diretamente sobre eles (ARAÚJO, 2012; PUIG, 2007, 2010; PUIG et al., 2009; MARTÍN; RUBIO, 2010).

Com efeito, se por um lado os dados não nos autorizam a assegurar que a prática de EA para a cidadania promoveu efetivamente a construção de valores morais, por outro dão claros indícios da repercussão dessa prática para a preocupação dos educandos com questões de ordem ético-política e atribuição de valor a esse tipo de assunto quando se trata de pensar aquilo que é importante para a esfera pública. Remetendo-nos a Cortina (2005) e Trilla (2010), consideramos que a preocupação dos discentes com os problemas que concernem à vida coletiva, que extrapolam a dimensão do “eu”, é de todo relevante para a construção e a prática da cidadania. A partir dos dados supracitados, podemos inferir que a abordagem sobre os problemas socioambientais da comunidade enquanto problemas da esfera pública e a implicação do alunado com a sua resolução, ao envolvê-los em uma atmosfera moral voltada para a prática cidadã, podem ter contribuído com a construção de valores morais orientados para a cidadania.

Essa suposição se torna mais eloquente quando constatamos que, do total das respostas ético-políticas do grupo A, 96,4% fizeram menção a algum conteúdo abordado ao longo do projeto (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Tipos de respostas ético-políticas do grupo A em relação aos conteúdos abordados pelo projeto pedagógico.

Os temas que se destacaram em 96,4% das respostas ético-políticas do grupo A foram meio ambiente, lixo, poluição, saúde pública, auxílio à comunidade, valorização dos catadores de materiais recicláveis, combate ao preconceito ou assuntos correlatos:

- *“Eu quero que o assunto seja o preconceito. Porque hoje em dia está tendo muito este tipo de coisa”.*
- *“Sobre como os rios, lagos, etc., estão sujos, e pra eles terem a consciência das pessoas que moram perto dos rios, porque se eles ficarem sabendo disso eles terão a consciência de que as pessoas estão sofrendo com isso, tem gente que joga lixo no rio sem saber o que vai acontecer”.*
- *“Eu escolheria os assuntos do lixo. E outros relacionados com esse assunto. Porque cada dia são produzidas várias toneladas de lixo e seria importante as pessoas saberem disso, isso faria com que eles pensassem melhor sobre esse assunto”.*
- *“O lixo da comunidade, o empenho para preservar a natureza, e o esforço para continuar a deixar a comunidade limpa e preservada”.*
- *“A poluição, córregos poluídos, porque muitas pessoas [vão] ler o jornal e começar a ajudar aquelas pessoas que moram perto do córrego poluído”.*

- *“Eu iria colocar as infelicidades do bairro, porque falta saneamento básico etc. Porque é isso que o povo quer ver e porque são essas coisas que precisam ser resolvidas”.*
- *“... convencer as pessoas a preservá-la. Limpar os córregos, muito importante para nossa saúde e a saúde dos nossos familiares”.*
- *“Eu escolheria fazer um jornal sobre os catadores porque a metade dos catadores recebe muito pouco [dinheiro] e tem muito perigo porque a saúde deles não tem proteção”.*
- *“Eu escolheria os assuntos sobre os catadores, sobre os lixões, sobre porque reciclar, porque a vida dos catadores é uma vida de risco porque eles mexem com muitos objetos contaminados e porque eles deviam ter mais direitos [...]”.*
- *“Eu escolheria sobre o meio ambiente, o respeito pelo catador, e tétano. Porque são muito importantes para mim e eu acho que as pessoas devem saber”.*

Entre os temas que não tiveram relação direta com o projeto (3,6%), a violência foi o que se destacou.

- *“Sobre violência porque acontece muitas e muitas violências contra criança, adulto e idosos até mesmo adolescentes e bebês que não têm culpa de nada”.*

Ao elegerem espontaneamente conflitos e problemas socioambientais para figurarem como pautas merecedoras de difusão pública, os educandos demonstram atribuir importância (valor) ao conteúdo moral que eles encerram. Embora não seja possível identificar o tipo de valor que vincula o sujeito ao objeto, ou seja, o educando ao conflito socioambiental - se justiça, solidariedade, responsabilidade ou outro -, a preocupação pelo tema sugere o vínculo com algum conteúdo moral que ele usa como critério para justificar a sua escolha. Por exemplo, um aluno opta por falar sobre os catadores e justifica *“porque a vida dos catadores é uma vida de risco porque eles mexem com muitos objetos contaminados e porque eles deviam ter mais direitos [...]”*, a desigualdade de direitos alude à justiça como critério axiológico de escolha.

A despeito desse e de outros exemplos, nem todas as respostas possibilitam identificar o tipo de valor que motiva a decisão do estudante por determinado conflito ou problema

socioambiental. O que nos cabe tão somente afirmar, sob a perspectiva de Araújo (2007) e La Taille (2006), é que a preocupação dos discentes com conflitos socioambientais e a consequente decisão por tematizá-los é dirigida por um ou mais valores morais.

A sensibilidade com conflitos e problemas socioambientais apresentada pelos estudantes pertencentes ao grupo A indica que a prática de EA para a cidadania contribui com a construção de valores morais, especialmente em sua associação com problemas e conflitos socioambientais. Quando levamos em consideração que os estudantes dos grupos B e C também tiveram acesso a conteúdos ambientais pela via curricular (uma vez que temas como lixo, água e solo compõem a grade curricular das antigas 5^{as} séries), identificamos na estratégia metodológica adotada pela prática de EA a explicação mais plausível para a diferença encontrada nas respostas do grupo A em comparação com os demais.

Alguns aspectos muito bem demarcados diferenciam a metodologia que adotamos na prática de EA de uma abordagem convencional. O primeiro concerne ao papel ativo dos educandos ao longo do projeto, no qual eles implicaram-se diretamente com a problematização, o estudo e a intervenção sobre os problemas e conflitos socioambientais da comunidade. Convém sublinhar o confronto com problemas reais circunscritos ao contexto da comunidade ao redor da escola e as ações de cidadania empreendidas e levadas a termo pelo próprio alunado. Em nossa avaliação, a adoção de uma metodologia problematizadora e participativa, cuja abordagem traduziu a própria práxis aplicada ao processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2005; BORDENAVE, 2005; BERBEL, 1999; MARTÍN; RUBIO, 2010), indica ter exercido uma importante influência no vínculo e na preocupação dos educandos com as problemáticas estudadas e com os conteúdos sociomorais que lhes são subjacentes.

O segundo aspecto, complementar ao primeiro e igualmente digno de nota, diz respeito ao fato de que a abordagem dos conflitos e problemas socioambientais da comunidade realizou-se nas de situações de aprendizagem pautadas em valores morais, como a solidariedade, a generosidade, a responsabilidade, a justiça e a participação cidadã (para citar aqueles abordados de modo mais recorrente e evidente). Tais valores mediaram a relação dos discentes com os problemas socioambientais - tematizando o seu caráter ético-político - e foram abordados em suas dimensões cognitiva, afetiva e prática, o que parece ter contribuído com a sensibilização dos discentes com questões ético-políticas em geral e com os conflitos socioambientais em particular. Em consonância com as recomendações de Puig (1995, 1998b), o trabalho educacional com os referidos valores desenvolveu-se de modo intencional

e explícito, com atividades especialmente pensadas para contribuir com a construção da identidade moral.

Um terceiro aspecto a ser ressaltado é o envolvimento dos discentes em uma atmosfera moral constituída pela sequência prolongada e sistemática de situações de aprendizagem pautadas por valores morais. De fato, a prática de EA promoveu uma experiência moral duradoura e, por isso, tornou-a potencialmente mais significativa em termos formativos (ARAÚJO, 2008a; PUIG, 1995, 1998b).

Concordamos com Puig e Araújo que o trabalho de EM reiterado e sistemático representa um importante procedimento de incorporação das questões morais à vida dos indivíduos. No projeto de EA para a cidadania, com as sucessivas situações de aprendizagem, um mesmo valor associou-se a distintos conteúdos ambientais e sociais. Tomando de empréstimo as postulações de Araújo (1999, 2007), consideramos que quanto mais um valor se associar positivamente a diferentes conteúdos, maior será a sua irradiação e integração no sistema de valores e tanto maior a probabilidade de tornar-se central para o sujeito. Sob um ponto de vista inverso, parece-nos que o fato de um mesmo conteúdo ambiental ou social ter recebido, repetidas vezes, a projeção de diferentes valores morais, contribuiu para que se tornasse objeto de preocupação por parte dos discentes. Daí a importância, para a educação em valores morais, de promover diferentes e recorrentes experiências morais que proporcionem a atribuição positiva de um ou mais valores às situações de conteúdo moral e também deem ensejo à associação (intelectual e afetiva) de um mesmo valor moral a diferentes conteúdos.

Acerca dos três aspectos que acabamos de assinalar, outras pesquisas corroboram as nossas constatações, sinalizando o importante papel que as práticas de EM intencionais, sistemáticas e duradouras podem exercer sobre a construção de valores morais.

A primeira delas diz respeito a uma pesquisa longitudinal de caráter intervencionista, desenvolvida ao longo de quatro anos na Escola Comunitária de Campinas (ARAÚJO, 2008), em que foram realizados projetos pedagógicos interdisciplinares em que os conteúdos das diferentes disciplinas tradicionais foram abordados em associação com o tema dos Direitos Humanos, que constituiu o tema transversal dos projetos. A abordagem, que seguiu a perspectiva da estratégia de projetos e do ensino transversal (ARAÚJO, 2003), promoveu a incorporação de temas de ética e cidadania ao currículo escolar, predispondo a um trabalho de EM intencional, sistemático e duradouro, no qual os discentes assumiram um papel ativo na construção do conhecimento. Ao término dos quatro anos de trabalho, os alunos do Ciclo I dessa escola responderam à mesma questão utilizada por nós como instrumento da segunda

fase da pesquisa. Para efeito comparativo, a questão também foi aplicada a alunos de uma escola católica localizada em São Paulo (SP) e de uma escola pública de Minas Gerais (MG). Como resultado, 80% dos estudantes da Escola Comunitária de Campinas apresentaram respostas que demonstraram preocupação com questões éticas, ao passo que 64% dos alunos da escola Católica de SP e 50% dos alunos da escola pública de MG indicaram preocupação com a temática. Apesar de a pesquisa mencionada apresentar algumas diferenças em relação à nossa – como, por exemplo, ter trabalhado com somente duas categorias de análise (respostas éticas e não éticas) - o que importa destacar é a diferença nos resultados entre a Escola Comunitária de Campinas e as demais, que indica que o trabalho sistemático, explícito e prolongado de educação em valores morais influenciou sobre a preocupação das crianças sobre temas circunscritos à esfera da ética.

Outro trabalho que corre em direção semelhante é um projeto de pesquisa financiado pela FAPESP (ARAÚJO, 2008b), cuja intenção foi acompanhar e investigar o *Programa Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade*, desenvolvido pelo MEC, de 2003 a 2007³⁵ (BRASIL, 2007a). A pesquisa toma como recorte duas escolas públicas que, buscando adotar as diretrizes do programa, realizaram projetos em torno de questões éticas – como direitos humanos, convivência democrática e inclusão social – ao longo de dois anos. Com o intuito de verificar se os objetivos do programa haviam sido alcançados foi aplicado um questionário, no qual uma das questões era igual àquela que utilizamos na mesma fase da pesquisa. O instrumento foi aplicado com alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental II pertencentes às duas escolas participantes do *Programa Ética e Cidadania* e também com estudantes de outra escola pública, que não realizou projetos de EM. A partir dos dados, emergiram duas categorias principais de análise: uma com as respostas de caráter ético, político e social, e outra com as respostas não éticas. Os resultados indicaram que 71% dos alunos que exerceram papel de protagonistas na realização de atividades práticas e na organização de fóruns - além de participarem de atividades de EM -, apresentaram

³⁵ O referido programa teve como meta implementar projetos de EM em escolas públicas, a serem desenvolvidos em articulação com a comunidade do entorno. Para tanto, foram fornecidas apostilas com os princípios do programa e orientações didáticas para diversas escolas distribuídas pelo País, as quais também tiveram acesso a vídeos tutoriais disponíveis na Internet e a programas de televisão (TV Escola) com conteúdos associados ao Programa Ética e Cidadania. Muitas dessas escolas também contaram com seminários de capacitação. No que diz respeito às diretrizes pedagógicas do programa, podemos destacar: o envolvimento dos alunos com situações reais; o papel ativo deles na construção de conhecimento e de valores; a referência a diferentes tipos de atividades voltadas para a educação em valores morais; e a realização do Fórum Escolar de Ética e Cidadania, pensado para promover a articulação entre escola e comunidade e para ser a entidade responsável pela organização do programa (BRASIL, 2007a).

preocupação com questões éticas, políticas e sociais. Com relação aos alunos que participaram de atividades de EM, porém de modo menos intenso e menos ativo, o percentual cai para 53%, enquanto apenas 32% das respostas dos alunos da escola que não realizou projetos de EM apontam uma preocupação com tais questões.

Novamente, apesar das diferenças entre essa pesquisa e a que realizamos na presente dissertação – em termos das categorias de análise, da extensão das intervenções e da faixa etária da amostra, por exemplo – chama a atenção a diferença significativa entre as respostas dos alunos pertencentes às escolas que realizaram projetos intencionais e sistemáticos de EM e daqueles que não se envolveram com projetos dessa natureza. Outro dado relevante concerne ao maior percentual dos alunos protagonistas nas escolas adeptas do programa, o que reforça a nossa constatação de que o envolvimento direto e ativo com situações reais aumenta a probabilidade de atribuição de valor aos conteúdos morais inscritos nas ações, influenciando, destarte, na vinculação entre valores morais e identidade.

Retomando aquilo que discurremos ao longo deste capítulo, acreditamos que o percurso metodológico desenvolvido ao longo da prática de EA para a cidadania exerceu papel determinante nos resultados encontrados. Temos clareza de que o instrumento de investigação registrou um momento específico em que os educandos haviam acabado de participar de um projeto de EA voltado para a formação cidadã, o que nos leva, de um lado, a reconhecer o caráter momentâneo dessas respostas; o teor e o percentual de respostas com preocupações sociomorais provavelmente não seriam iguais caso o questionário fosse aplicado após um ano ou mais do projeto. Por outro lado, acreditamos que se tivessem sido realizadas atividades pontuais e desarticuladas, dificilmente encontraríamos os mesmos resultados.

Nossos achados, corroborados pelos dados das duas pesquisas que acabamos de mencionar, levam a reconhecer que a extensão do projeto e a consequente imersão dos educandos em uma atmosfera moral orientada para a cidadania parecem ter sido importantes fatores no valor que os alunos atribuíram aos conflitos e problemas sociomorais. Não menos relevantes foram as intervenções na comunidade, por meio das quais a prática de valores repercutiu positivamente sobre o alunado. Por se tratar de crianças com idade média de 11 anos, não nos parece irrelevante o fato de escolherem, dentre tantos temas possíveis, aqueles que concernem às problemáticas sociomorais da esfera pública, em especial nos domínios do campo ambiental.

Em última análise, os dados sugerem que a práxis sistemática de EA para a cidadania promoveu uma experiência moral significativa para os alunos, contribuindo com a construção da moralidade em geral e da cidadania em particular.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação central da presente pesquisa foi verificar em que medida uma prática de EA para a cidadania poderia contribuir com a formação em valores morais de estudantes da 5ª série de uma escola pública da periferia de São Paulo. O nosso interesse pelo objeto definiu-se a partir do reconhecimento da cidadania como horizonte formativo da EA e da moralidade como atributo que constitui e dirige a construção da cidadania. Reconhecemos que uma EA que visa à formação da cidadania precisa criar condições para a construção da identidade moral dos educandos, o que implica realizar um trabalho que contribua, entre outros aspectos, com a educação em valores morais.

Nessa perspectiva, o objeto de pesquisa consistiu em um projeto de EA para a cidadania desenvolvido em uma escola pública da cidade de São Paulo no ano de 2012. O método de ensino-aprendizagem empregado refletiu a aposta em alguns fundamentos teóricos e orientações metodológicas que, à época, julgávamos poder configurar uma prática de EA e EM capaz de contribuir com a formação da cidadania. Ao fim e ao cabo do projeto, os dados que dele emergiram suscitaram releituras acerca do referencial teórico que direcionou a prática pedagógica. A partir de então, passamos a conferir estrutura à dissertação.

A nossa primeira tarefa foi elaborar um quadro teórico capaz de fundamentar, do ponto de vista teórico e metodológico, o que denominamos de *EA para a cidadania*. Para tanto, recorremos não só aos pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a prática de EA, mas também adotamos novas formulações teóricas que nos serviram para conferir maior consistência ao trabalho e analisar os dados que tínhamos em mãos. Separamos, então, o quadro teórico em três capítulos distintos.

No primeiro capítulo, buscando afirmar a nossa perspectiva acerca da EA, reconhecemos a existência de três vertentes dominantes no contexto contemporâneo, com diferentes perspectivas sobre o que representa a questão e a educação ambiental. Filiamo-nos à vertente transformadora (CARVALHO, 2008; GUIMARÃES, 2004; LAYRAGUES, 2006; LIMA, 2011; LOUREIRO, 2009) pela afinidade com seus pressupostos teórico-metodológicos e em função do quadro de vulnerabilidade socioambiental (ALVES, 2006) que conforma o universo empírico da presente pesquisa.

A partir desse marco inicial, empregamos a expressão *EA para a cidadania*, porquanto assumimos que o tratamento da problemática socioambiental requer, em primeira e última

análise, a formação de cidadãos capazes de identificar, compreender e implicar-se ativamente com as demandas socioambientais, participando, de modo consciente e consequente, dos destinos do mundo comum. À luz das formulações teóricas de Tugendhat (2012), Marín (2010), Trilla (2010) e Cortina (2005), encerramos tal capítulo com uma constatação central para o presente trabalho: um cidadão que se preocupa com os demais e empreende ações que visem ao aprimoramento da vida em sociedade é tributário de uma identidade moral que o predispõe para tal, o que significa que uma EA voltada para a formação da cidadania precisa contemplar a educação em valores morais em sua prática.

Tendo em vista a necessidade de buscar subsídios para trabalhar a dimensão moral na EA, no segundo capítulo incursionamos pelo campo da EM e apresentamos os fundamentos teóricos e epistemológicos da nossa perspectiva. Orientamo-nos predominantemente pelas obras do autor catalão Josep Puig (1995, 1998a, 1998b, 2004, 2007, 2009) no campo da EM e buscamos dialogar com outras áreas do conhecimento, tais como a Filosofia Moral (CORTINA, 2005; VÁZQUEZ, 2012) e a Psicologia Moral (ARAÚJO, 1998, 2007; BLASI, 1993, 2004; COLBY; DAMON, 1992; DAMON, 1995; LA TAILLE, 2006; PUIG, 1998a).

Apostamos na ideia de que a EM tem como horizonte contribuir com a construção da identidade moral dos sujeitos e que, para isso, precisa proporcionar aos educandos o conhecimento de fatos sociomorais e de guias culturais de valor; o desenvolvimento de capacidades psicomorais; e a construção de valores e atitudes. Essas três classes de conteúdos devem ser abordadas de modo integrado e buscando contemplar três macrodimensões da identidade moral: cognição, afetividade e ação.

No terceiro capítulo, avançamos no sentido de indicar alguns parâmetros metodológicos e diretrizes para uma EA para a cidadania. Inicialmente nos propusemos a delinear os tipos de conteúdos e valores morais que devem ser levados em conta por essa abordagem da EA. Consoante o referencial da EA transformadora, servimo-nos das contribuições teóricas de diferentes autores (ARENDT, 2004, 2010; BOFF, 1996; COMTE-SPONVILLE, 1995; CORTINA, 2005; JONAS, 2006; LA TAILLE, 2006) e postulamos a justiça, a generosidade, a solidariedade, a responsabilidade e a participação cidadã como valores morais que assumem papel superlativo no tratamento dos conflitos socioambientais.

Em seguida, cientes das inúmeras possibilidades metodológicas de levar a termo uma EA para a cidadania, conferimos destaque: (a) às metodologias problematizadoras e participativas de ensino-aprendizagem (BERBEL, 1999; BORDENAVE, 2005; DECKER; BOUHUIJS, 2009; FREIRE, 2005; MARTÍN; RUBIO, 2010; PUIG et al., 2009); (b) à articulação entre escola e comunidade do entorno por meio dos Fóruns de Ética e Cidadania

(ARAÚJO, 2012; BRASIL, 2007a); (c) à realização de atividades de EM sequenciadas e sistematicamente ordenadas (PUIG, 1995, 1998b); e, finalmente, (d) à organização de situações de ensino-aprendizagem que contemplem as dimensões da cognição, da emoção e da ação, enquanto atributos do sujeito moral.

Em posse do arcabouço teórico que construímos, debruçamo-nos sobre a análise dos dados provenientes da intervenção pedagógica, com o intuito de responder aos objetivos específicos (em particular) e ao problema de pesquisa (em geral). Passados dois anos do término da intervenção pedagógica, o mergulho sobre os dados nos surpreendeu por sua capacidade de suscitar novas leituras acerca da prática de EA desenvolvida.

A partir de agora, nosso esforço será em sistematizar algumas considerações relativas ao diálogo entre os dados da pesquisa e os objetivos específicos. Dessa forma, acreditamos, poderemos responder à pergunta geradora desta investigação de modo mais explícito. Passemos, assim, aos dois primeiros objetivos específicos anunciados em nosso plano de investigação:

- *Identificar quais valores morais foram abordados nas situações de aprendizagem realizadas na escola e na comunidade;*
- *Explorar de que forma as situações de aprendizagem realizadas na escola e na comunidade possibilitaram um trabalho educacional com valores morais.*

No decorrer do quinto capítulo, identificamos cinco valores morais que foram abordados de modo mais recorrente ao longo das situações de aprendizagem: a justiça, a generosidade, a solidariedade, a responsabilidade (com o bem comum e com as gerações futuras) e a participação cidadã. Conforme já afirmamos em outro momento, trata-se de uma classe de valores morais que, no campo ambiental, comparecem mais como mediadores das relações que os seres humanos estabelecem entre si - a propósito dos conflitos e problemas socioambientais - do que propriamente de valores que visam regular a relação dos seres humanos com a natureza. Nem por isso são menos relevantes para o enfrentamento da questão ambiental. Ao contrário, acreditamos serem valores fundamentais para a sensibilização diante das injustiças ambientais e à degradação ecológica, e que, uma vez conhecidos, experimentados e positivamente valorados, podem contribuir para que as pessoas considerem o outro (humano ou não humano), em suas necessidades e direitos, e atuem no mundo de forma ética e cidadã.

No contexto de uma comunidade em que figuram quadros de vulnerabilidade socioambiental, a assunção desses valores são de destacada importância para a superação das condições socialmente injustas e ambientalmente insalubres. Além desses valores, notamos momentos pontuais em que a coerência foi abordada, porém com baixa expressividade. Julgamos que este também é um valor de referência para um trabalho de EA, a despeito de ter sido pouco abordado, o que não julgamos ser positivo nem negativo. Temos consciência da impossibilidade de uma prática contemplar todo o espectro de valores morais que podem contribuir com a construção da cidadania dos sujeitos, por isso reiteramos que os valores supracitados são referências (de destacada importância) em meio a outras possíveis.

Na prática de EA para a cidadania os referidos valores morais foram abordados por meio de diferentes situações de aprendizagem realizadas na escola, na comunidade do entorno e em espaços de participação política. No que concerne à forma pela qual as situações de aprendizagem possibilitaram um trabalho com valores morais, salientaremos brevemente alguns pontos-chave.

O primeiro deles é que a escolha dos conflitos socioambientais da comunidade como tema gerador e matéria-prima do projeto de EA predispôs o trabalho com os referidos valores morais. Uma vez que estes conflitos socioambientais configuram um campo de problematização moral (PUIG, 1998a), ao serem abordados, acionaram um ou mais conteúdos axiológicos. A questão dos catadores de materiais recicláveis fornece um claro exemplo a esse respeito, já que, por constituir-se como um fato moral atravessado por um conflito trabalhista, por exclusão e discriminação social, fomentou um trabalho em torno de valores como a justiça e a solidariedade.

Um segundo aspecto que importa sublinhar diz respeito ao confronto do alunado com problemas reais e ao envolvimento deles na resolução desses problemas, por meio de práticas de cidadania. Sobre isso cabe destacar que o contato dos alunos com os conflitos socioambientais da comunidade e a percepção direta de suas consequências negativas parecem ter provocado reflexões e sentimentos importantes para a construção da moralidade. Já as ações cidadãs que eles empreenderam com vistas a melhorar os problemas da comunidade, assim como a participação nos espaços de deliberação sobre a agenda pública – quais sejam, os Fóruns de Ética e Cidadania e a reunião na subprefeitura do Campo Limpo – proporcionaram a eles a imersão em atmosferas morais pautadas por guias de valor, por meio das quais eles mobilizaram e experimentaram valores morais. Importa sublinhar que o envolvimento dos estudantes com ações altruístas e a prática de valores morais foram acompanhados de sentimentos de satisfação, o que é de grande relevância para a atribuição

positiva de valor a conteúdos morais, para o vínculo da moral à identidade (ARAÚJO, 1999, 2007; BLASI, 2004; COLBY; DAMON, 1992) e, consequentemente, para a construção da cidadania. Em última análise, podemos depreender, em concordância com Puig et. al. (2010), Martín e Rubio (2010) e Araújo (2012), que a implicação do alunado com a resolução de problemáticas concretas representa um valioso procedimento educacional para o exercício e a construção da cidadania.

De modo complementar, os dados revelaram que as ações realizadas *com* e *na* comunidade associaram-se a momentos de significação intelectual e afetiva sobre os conteúdos inscritos na problemática estudada, procedimento que foi potencializado pelas atividades especialmente pensadas para a construção da moralidade, como, por exemplo, os exercícios de *role playing* e de compreensão crítica (PUIG, 1998a). Conforme verificamos, essas atividades fomentaram a mobilização e construção de capacidades psicomorais e de valores, bem como proporcionaram o conhecimento de fatos morais e de guias culturais de valor (PUIG, 1998a).

Em suma, ao considerarmos as situações de aprendizagem em seu conjunto, identificamos que elas conformaram uma práxis de ação-reflexão-ação por meio da qual aprendizagem e participação social associaram-se como partes de um mesmo processo de ensino-aprendizagem. Na práxis de EA para a cidadania, os valores morais foram expressos no conhecimento sobre fatos moralmente controversos e guias culturais de valor, na ativação de capacidades psicomorais, na projeção de sentimentos sobre conteúdos morais e mediante as ações de cidadania empreendidas pelos estudantes. Dito de outra forma, a práxis de EA para a cidadania contemplou, em seu conjunto, as três macrodimensões da identidade moral: cognição, afetividade e ação.

Ainda compreendendo o projeto de EA em sua totalidade, é preciso por em relevo que ele concretizou um trabalho de EM sistemático e com prolongação temporal. Isso permitiu, em consonância com o que é sinalizado por Puig (2004, 2010), que a tematização moral da questão socioambiental se convertesse em uma experiência duradoura e reiterada, predispondo os educandos à imersão em uma atmosfera moral e, consequentemente, potencializando a educação em valores morais e a construção da cidadania. Ao longo das situações de aprendizagem, um mesmo valor se associou a distintos conteúdos e situações (sociais e ambientais), o que fomentou uma maior irradiação e integração dos valores no psiquismo dos discentes (ARAÚJO, 1999).

Em suma, acreditamos que a prática de EA para a cidadania proporcionou aos educandos uma educação pautada em valores morais, de modo a contemplar a complexidade

da identidade moral, ou seja, conjugando a elaboração intelectual e afetiva de valores a ações sociomorais. Para que possamos, contudo, corroborar essas afirmações, atentaremos ao terceiro objetivo específico da nossa pesquisa:

Identificar se a prática de Educação Ambiental para a cidadania desenvolvida pode ter contribuído com a preocupação dos educandos acerca de problemáticas morais situadas na esfera pública.

Os dados que nos auxiliam a responder a esse objetivo resultaram de uma questão aplicada a três grupos amostrais: A) os estudantes que participaram do projeto de EA para a cidadania; B) estudantes da mesma escola e série, que não participaram da maior parte do projeto; e C) estudantes de outra escola que não participaram de projetos orientados para a formação ética e cidadã. Todos foram interpelados a eleger espontaneamente quais assuntos deveriam compor um jornal de publicação na comunidade. Convém retomar que o ato de escolher alguns assuntos em detrimento de outros implica estabelecer relações de prioridade, ou seja, qualificar uma opção como mais valiosa. Por tal razão, acreditamos que mediante esse instrumento de pesquisa encontraríamos indícios dos assuntos e conteúdos a que os estudantes atribuiriam valor.

Os dados evidenciaram que os educandos que participaram integralmente do projeto de EA para a cidadania tiveram uma preocupação com assuntos de caráter ético-político maior do que os demais estudantes. Em termos percentuais, 64,8% dos educandos que participaram de todo o projeto de EA deram prioridade a questões ético-políticas, ao passo que o percentual caiu para 34,8% com relação aos outros estudantes da mesma escola e para 33,8% com relação aos estudantes da outra escola. Esses achados nos forneceram indícios de que a prática de EA para a cidadania repercutiu positivamente sobre a preocupação dos educandos com questões de ordem ético-política. E mais, revelaram algo que reforçou esta suposição: 96,4% de todas as respostas ético-políticas desses alunos fizeram menção a conteúdos abordados ao longo do projeto, dentre os quais podemos destacar: meio ambiente, lixo, saúde pública, auxílio à comunidade e valorização dos catadores de materiais recicláveis.

A partir desses dados podemos inferir que a prática de EA para a cidadania exerceu influência sobre a atribuição de valor a conteúdos morais associados a problemas da esfera pública, especialmente aqueles atrelados à questão ambiental. Em concordância com Cortina (2005) e Trilla (2009), julgamos que a preocupação demonstrada pelos educandos com o bem comum, com as questões que extrapolam os interesses meramente individuais, é um dado de

todo relevante do ponto de vista da construção da cidadania e indica a importância de que as práticas de EA se ocupem de um trabalho efetivo no âmbito da educação em valores morais. A forma pela qual se pode fazê-lo é variada, entretanto, os dados desta pesquisa nos autorizam a destacar alguns parâmetros metodológicos que corroboram aqueles sinalizados no terceiro capítulo:

1) Empregar metodologias problematizadoras e participativas de ensino-aprendizagem.

Trata-se de adotar problemas reais como tema de projetos pedagógicos e outorgar aos estudantes um papel ativo na problematização e resolução destes, por meio de práticas de cidadania.

2) Converter os conflitos e demandas socioambientais da comunidade do entorno da escola em objeto de aprendizagem, contexto de aprendizagem e agente educacional.

Em complemento ao tópico anterior, este diz respeito à realização de atividades nos espaços da comunidade que levem os estudantes a conhecer e problematizar o quadro de necessidades e conflitos socioambientais. O contato direto dos educandos com a riqueza de elementos que a realidade concreta expressa é, segundo Araújo (2012), Martín e Rubio (2010) e Puig et al. (2009), intelectual e afetivamente significativo para a construção da moralidade.

3) Articular escola e comunidade para a realização de projetos comuns, promovendo espaços de deliberação sobre a agenda pública.

Tal como foi feito por meio dos Fóruns de Ética e Cidadania, este tópico refere-se à realização de parcerias entre a escola e agentes da comunidade para a resolução ou melhoria de problemas que preocupam a comunidade. A participação dos estudantes em fóruns ou reuniões dessa natureza constituiu instrumento valioso na construção de uma identidade moral concernida pelo bem comum e engajada em ações de cidadania.

4) Promover situações de aprendizagem moral que contemplem cognição, emoção e ação.

A tríade cognição-emoção-ação sintetiza os diferentes componentes da identidade moral que precisam ser contemplados e relacionados quando da realização de uma prática pedagógica dirigida à construção da moral e da cidadania.

5) Desenvolver uma prática pedagógica sistemática e duradoura em torno da formação em valores morais.

Esse último aspecto alude, primeiramente, à importância de que a EM seja incorporada aos objetivos de uma prática ou projeto pedagógico. Mas, sobretudo, expressa a importância de que a tematização moral se concretize como algo recorrente na vida dos estudantes, promovendo, dessa forma, uma experiência em valores morais prolongada.

Sobre este último aspecto, gostaríamos de enfatizar que, no capítulo 6, o cruzamento de nossos dados da segunda fase com os resultados de outras duas pesquisas que investigaram práticas sistemáticas, intencionais e duradouras de EM (ARAÚJO, 2008a; ARAÚJO, 2008b) indicou que estas são um fator de grande relevância para a educação em valores morais. Tais dados nos levam a reconhecer que a formação da moralidade e da cidadania por meio das diferentes iniciativas que permeiam o universo da educação (como no caso da EA) não pode restringir-se a atividades pontuais e desarticuladas.

Para proporcionar uma formação moral significativa, é preciso formular práticas sequencialmente ordenadas e com prolongação temporal, capazes de envolver os estudantes em uma atmosfera moral. Tais dados apontam, igualmente, para a relevância de que as práticas de educação moral e ambiental sejam incorporadas ao projeto político-pedagógico da escola e se tornem parte da cultura escolar, de tal forma que os estudantes vivenciem dia a dia, como algo cotidiano e habitual, ações e comportamentos referenciados em valores morais. Esta, segundo Puig (2007), é talvez a forma mais efetiva de educação em valores morais. E isso vale, igualmente, para um trabalho com valores associados à questão socioambiental: eis um desafio a ser enfrentado pelas instituições de ensino.

Em meio ao reconhecimento das potencialidades pedagógicas apresentadas pela prática de EA para a cidadania, é imperioso destacarmos algumas de suas fragilidades no tocante à formação em valores morais. Aqui nos restringimos a elas em razão do nosso recorte analítico, o que não significa a inexistência de outros aspectos a serem criticados e/ou revistos.

Assim, no tocante à educação em valores morais, a fragilidade que notamos mais flagrante foi o insuficiente trabalho em torno de conceitos morais, o qual se realizou em apenas uma atividade e por nem todos os estudantes. Também o não envolvimento de alguns alunos na etapa das intervenções na comunidade constituiu uma lacuna na formação moral destes. Finalmente, verificamos um terceiro aspecto, que concerne ao fato de não ter ocorrido uma continuidade das práticas desenvolvidas após o término do ano letivo e tampouco a incorporação dessas práticas à cultura escolar. Talvez esta não seja propriamente uma fragilidade do projeto, mas a subtração do potencial pedagógico que ele teria caso tivesse continuidade.

À guisa de conclusão desta dissertação, reconhecemos que o projeto de EA desenvolvido contribuiu com a formação em valores morais dos educandos, representando uma dentre tantas possibilidades de articulação entre os campos da EA e da EM. Ao longo da pesquisa incursionamos por esse campo ainda pouco explorado por educadores e pesquisadores, a despeito da sua absoluta relevância para a educação. Reiterando a nossa aposta no diálogo entre esses campos para a formação de sujeitos conscientes e sensíveis às questões socioambientais, esperamos que outras pesquisas e práticas pedagógicas possam aportar novas contribuições.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, H. Justiça ambiental – ação coletiva e estratégias argumentativas. In: _____; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. (Orgs.). **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 23-39.

ALIER, M. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Contexto, 2011.

ALVES, H.P. **Vulnerabilidade socioambiental na metrópole paulistana**. Revista Brasileira de Estudos Populacionais, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 43-59, 2006.

ARAÚJO, U. F. **Conto de Escola: a vergonha como regulador moral**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A Construção Social e Psicológica dos Valores. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.

_____. **Educação comunitária e a construção de valores de democracia e de cidadania: ética e diversidade nas relações humanas**. São Paulo: USP, 2008. Relatório final de pesquisa do Programa “Ensino Público” da FAPESP.

_____. **Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores**. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56), maio/ago, p. 193-204, 2008.

_____. Promoting ethical and environmental awareness in vulnerable communities. **The Journal of Moral Education**, v. 41, n. 3, Sept. p. 389-397, 2012,. Special Issue: Moral Education and Environmental Concern.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. **The Ethics and Citizenship Program: a Brazilian experience in moral education**. Journal of Moral Education, 38(4), p. 489–511, 2009.

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

_____. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARDA, A.; RÍOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEDUZO, A (Orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 2, p. 15-44.

BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização e os Ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: _____ (Org.). **Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: eduel, 1999. p. 1-28.

BERTOLUCCI, D.; MACHADO, J.; SANTANA, L.C. Educação ambiental ou educações ambientais? As adjetivações da educação ambiental brasileira. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Porto Alegre, v. 15, p. 36-48, jul./dez. 2005.

BLASI, A. The development of identity: some implications for moral functioning. In: NOAM, G. G.; WREN, T. E. **The moral self**. Massachusetts Institute of Technology, 1993. p. 99- 121.

_____. Moral functioning: moral understanding and personality. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (Ed.) **Moral development, self, and identity**. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, 2004. cap. 14. p. 335-347.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BONNETT, M. (Ed.). Special Issue: Moral Education and Environmental Concern. **The Journal of Moral Education**, v. 41, n.3, p. 279-413, Sept. 2012.

BONOTTO, D. M. B. **O trabalho com valores em educação ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores**. 2003. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

_____. Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 7, n. 2, 2008. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART3_Vol7_N2.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2011.

_____. Educação ambiental e o serviço voluntário na comunidade (Aps): possibilidades de uma educação ambiental para a cidadania voltada ao local e ao global. In: Asociación de Investigadores y Estudiantes Brasileños en Catalunya (Orgs.) **Horizontes de Brasil: escenarios, intercambios y diversidad**. Barcelona: Ediciones APEC, 2011. P. 416-430.

BORDENAVE, J. D. **El método del arco**: una forma de hacer educación problematizadora. 2005. Disponível em: <http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_10/decisio10_saber6.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOSCH, C.; CLIMENT, T.; PUIG, J. M. Paternariado y redes para el aprendizaje servicio. In: PUIG, J. M. et al. (Org.) **Aprendizaje servicio**: educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 2009. cap. 7. p. 127-149.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, SEB, 2007a. 4 v.

_____. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental ?**. Brasília: SECAD, UNESCO, v. 23, n. 6, 2007b. 262 p. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação).

BRASÍLIA. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156p.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.

BRENNAN, A.; LO, Y. Environmental ethics. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 2011. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/ethics-environmental/>>. Acesso em: 8 abr. 2013.

CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEDUZO, A. (Orgs.). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 7, p. 121-140.

CADUTO, M. J. **A guide on environmental values education**. Paris: UNESCO, 1985. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000664/066413eo.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2013.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006a.

_____. Prefácio. In: STONE, M. K; BARLOW, Z. (Orgs.) **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006b.

CARVALHO, I.C.M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. (Org). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez Editora, 1992. p. 53-66.

_____. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental**. 2001, 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001a.

_____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista agroecologia e desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre, v.2, n.2, p. 43-51, abr./jun., 2001b.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: BRASÍLIA. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

_____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COLBY, A.; DAMON, W. **Some do care: contemporary lives of moral commitment**. New York: The Free Press, 1992.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo: por uma teoria da cidadania**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DAMON, W. **Greater expectations**. San Francisco: The Free Press, 1995.

DECKER, I. R.; BOUHUIJS, P. A. J. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem. In: ARAÚJO, U. F., SASTRE, G. (Orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009. cap. 8, p. 177-204.

DEGASPERI, T. C.; BONOTTO, D. M. B. **Educação Ambiental e valores**: interações e sentidos construídos nas práticas de professores de ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. Anais. São Paulo: UNICAMP, 2012. Disponível em <<http://www2.unimep.br/endipe/1278p.pdf>>. Acesso em: 29 set 2013.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

FERREIRA, C.E.A. **O meio ambiente na prática de escolas públicas da rede estadual de São Paulo**: intenções e possibilidades. 2011. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. Escola cidadã, cidade Educadora: projeto político-pedagógico e práticas em processo. In:_____; _____; CABEDUZO, A (Orgs.). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 7, p. 121-140.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 15-50.

GIJÓN, M. Aprendizaje servicio y necesidades sociales. In: PUIG, J. M. et al. (Org.) **Aprendizaje servicio**: educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 2009. cap. 3, p. 53-70.

GOULD, K. A. Classe social, justiça ambiental e conflito político. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. (Orgs.). **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 69-80.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: BRASÍLIA. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156p.

HANNIGAN, J. **Sociologia ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 254- 294.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KANT, I. **A metafísica dos costumes**. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2008.

LA TAILLE, I. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAYRARGUES, P.P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser o tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. p. 131-148.

_____. **Determinismo biológico: el desafio de la alfabetización ecológica en la concepción de Fritjof Capra**. Tópicos en Educación Ambiental, 2002. p. 7-18. Disponível em: <<http://www.anea.org.mx/Topicos/T%2011/Paginas%2007%20-%2018.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2014.

_____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.C. (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

_____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 6, p. 114-148.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2011, Ribeirão Preto. VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação. Ribeirão Preto: USP, 2011. p. 1-15.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 51-81.

LIGHT, A. **The Urban Blind Spot in Environmental Ethics**. *Environmental Politics*, 10:1, 2001, p. 7-35. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/714000511>>. Acesso em: 8 abr. 2013.

LIMA, G. F. C. Desenvolvimento, Ética e Educação Ambiental: problematizando a crise ética e as oportunidades de renovação. **Revista Política & Trabalho**, Paraíba, n. 25, p. 135-164, out. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6743>>. Acesso em: 30/05/2014.

_____. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 4. p. 114-148.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau: Ed. Da Furb, 2000.

LOUREIRO, C. F.. **Educar, participar e transformar em educação ambiental**. *Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental*. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004a. p. 13-20.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: BRASÍLIA. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b. 156p.

_____. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000100004>. Acesso em: 24 maio 2014.

MANZOCHI, L. H. **Educação Ambiental Formadora de Cidadania: contribuições dos campos teórico-metodológicos de “conflito socioambiental” e “educação moral” para a formação continuada de professores**. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

MARÍN, M. A. Educación para la Ciudadanía. In: PUIG, J. M. (Coord.) **Entre todos: Compartir la educación para la ciudadanía**. Barcelona: Horsori Editorial, 2010. cap. 1. p. 15-32.

MARTÍN, X. La pedagogia del aprendizaje servicio. In: PUIG, J. M. et al. (Org.) **Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico**. Barcelona: Graó, 2009. p. 107-126.
_____; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

_____; RUBIO, L. Presentación. In:_____; RUBIO, L. (Coord.). **Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio**. Ministério de Educación, 2010.

MARTINEZ ALIER, J. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MOL, A. P. J.; JÄNICKE, M. The origins and theoretical foundations of ecological modernization theory. In: MOL, A. P. J.; SONNENFELD, D. A.; SPAARGAREN, G. (Org.). **The Ecological Modernisation Reader**. London: Routledge, 2009. p. 17-27.

MORATO, R.G; KAWAKUBO, F. S; LUCHIARI, A. **Geografia da desigualdade ambiental na Subprefeitura de Campo Limpo. Município de São Paulo/SP**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 12, 2005, Goiânia. Anais. Goiânia, 2005. p. 2281-2288.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PAYÁ, M. El proceso de construcción de valores. In: PUIG, J. M. (Coord.) **Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía**. Barcelona: Horsori Editorial, 2010. cap. 2. p. 33-46.

PELLIZOLI, M. L. **Correntes da ética ambiental**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PUIG, J. M. **La Educación Moral en la enseñanza obligatoria**. Barcelona: Editorial Horsori, 1995.

_____. **A Construção da Personalidade Moral.** São Paulo: Ática, 1998a.

_____. **Ética e Valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

_____. **Práticas morais:** uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Aprender a viver. In: ARANTES, V.A. (Org.). **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

_____. Presentación. In: PUIG, J. M. et al. (Org.) **Aprendizaje servicio:** educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 2009. p. 9-13.

PUIG, J. M. et al. (Org.) **Aprendizaje servicio:** educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 2009.

ROMAÑÁ, T. La perspectiva moral en la educación ecológica. In: MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (Coord.) **La educación moral:** perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona: GRAÒ, 1994, p.189-194.

SACHS, I. **Rumo à ecossocioeconomia:** teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, B. S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1: **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATÓ, M; CARVALHO, I. C. M. (Orgs). **Educação ambiental.** São Paulo: Artmed, 2005.

SENA, L. M. **Educação ambiental e o trabalho com valores:** um estudo de caso. 2010, 135 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

_____; BONOTTO, D. M. B. **Educação ambiental e o trabalho com valores no ensino de ciências:** um estudo de caso. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, 2009, Florianópolis. Anais. Minas Gerais: UFMG, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/943.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013.

STONE, M. K; BARLOW, Z. (Orgs.) **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SPAARGAREN, G.; MOL, A. P. J. Sociology, environment, and modernity: ecological modernization as a theory of social change. In: MOL, A. P. J.; SONNENFELD, D. A.; SPAARGAREN, G. (Org). **The Ecological Modernisation Reader**. London: Routledge, 2009. p. 56-79.

TOZONI-REIS, M. F. C. A inserção da educação ambiental na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação ambiental no Brasil**. 2008, p. 46-53. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164816Educambiental-br.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2014.

TRILLA, J. El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. In: PUIG, J. M. et al. (Org.) **Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico**. Barcelona: Graó, 2009.

_____. Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la Educación para la Ciudadanía. In: PUIG, J. M. (Coord.) **Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía**. Barcelona: Horsori Editorial, 2010. cap. 5. p. 77-91.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

VALLES, M. S. **Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional**. Barcelona: Editorial Síntesis Sociologia Ltda, 1999. cap. 2, p. 33-51.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Ética**. 33. ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

VILANOU, C.; COLLELDELMONT, E. (Coord). **Historia de la educación en valores**. Bilbao: Editorial Descleé, 2000. v. 1.

_____. **Historia de la Educación en Valores**. Bilbao: Editorial Descleé, 2001. v. 2.

APÊNDICE A

I FÓRUM EDUCACIONAL DE ÉTICA E CIDADANIA - CEU Cantos do Amanhecer, 16/06/2012

DIAGNÓSTICO E ARTICULAÇÃO EM TORNO DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS

Os dados apresentados abaixo decorrem do levantamento realizado pelos participantes do Fórum, subdivididos conforme o bairro ou região do entorno do CEU, nos seguintes grupos de discussão:

- 1) Jardim Valquíria e Jardim Sete Lagos
- 2) Jardim Leme
- 3) Jardim Mitsutani
- 4) Jardim Macedônia e Jardim Eledy
- 5) Bairro do Campo Limpo
- 6) Município do EMBU

Os problemas ambientais abaixo listados estão classificados conforme três diferentes categorias, a fim de facilitar a identificação dos pontos em comum entre eles, ainda que preservadas as particularidades e localização dos mesmos.

Legenda:

Água

Lixo e resíduos sólidos

Organização do espaço territorial

1) BAIRROS: JARDIM VALQUÍRIA E JARDIM SETE LAGOS

<p>1. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Deposição inadequada de Lixo/entulho</p> <p>Ruas: Olimpo Rodrigues de Araújo; Celorico de Bastos; Mario Perdeneiras; Jorge Fernandes e Vincenzo Campi.</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consumismo e desconhecimento de como dispor os resíduos sólidos adequadamente; - Descarte inadequado de materiais e acúmulo em locais inapropriados; <p><u>Ações realizadas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Cata bagulho”: ação da prefeitura que promove a coleta de madeira e itens inservíveis. - Não há coleta seletiva, somente catadores informais em situação de risco. 	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociedade Comunitária do Jd. Valquíria: Reunião com os moradores da Rua Olimpo Rodrigues. - Sugestão: Mutirão de conscientização por parte dos alunos da EMEF; - Potencializar o serviço dos catadores que trabalham na rua; - Maior oferta de cestos de lixo e locais para o acondicionamento do lixo.
<p>2. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Córrego Sete Lagos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rua José de Maistre; - Desemboca no Rio Pirajussara; 	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Margens ocupadas por moradias em situação de risco; - Recebe grande aporte de lixo e esgoto doméstico, gerando problemas de saúde para os moradores do entorno; - Alguns pontos do córrego possuem enchente; - Bueiros entupidos por lixo; <p><u>Ações já realizadas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Prefeitura executa ações imediatas, porém o problema carece de um projeto de longo prazo. - Construção de muro de arrima o qual diminui o problema da poluição. 	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conscientização da população: campanha; - Trabalho junto à subprefeitura; - Plantio de mudas para regeneração da Mata Ciliar; - Cerca entre a calçada e o córrego.

2) BAIRRO: JARDIM LEME

<p>1. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Lixo na rua</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pessoas da comunidade e transeuntes são afetados; - Ausência/insuficiência de políticas públicas; <p>Ações realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coleta periódica, porém insuficiente realizada por cooperativas informais. 	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conscientização no ambiente escolar; - Conscientização da comunidade junto a cooperativas.
<p>2. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Esgoto a céu aberto</p> <p>Enchente</p> <p>Ocupações irregulares na beira do córrego</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pessoas da comunidade e transeuntes são afetados; - Ausência/insuficiência de políticas públicas; - Falta de saneamento e multiplicação de doenças. - Construções irregulares em área de várzea e lixo em excesso. 	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conscientização da população e organização para pressão política; - Instalação de rede de esgoto e canalização dos córregos.
<p>3. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Arborização insuficiente</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pessoas da comunidade e transeuntes são afetados; 	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Campanha para arborização, jardins e hortas caseiras.

	<ul style="list-style-type: none"> - Clima mais árido e poluído; paisagem acinzentada traz prejuízos na estética do local; - Ausência/insuficiência de políticas públicas; 	
4. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização): Piscinão	SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.): <ul style="list-style-type: none"> - Pessoas da comunidade, estudantes e transeuntes são afetados; - Ausência/insuficiência de políticas públicas, como manutenção do piscinão. - Mal cheiro. Vetores de doenças; - Planejamento urbano inadequado para longo prazo, foram realizadas somente medidas paliativas. 	PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS: <ul style="list-style-type: none"> - Pressionar o poder público por uma limpeza contínua do local
5. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização): Calçadas e vias estreitas Trânsito	SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.): <ul style="list-style-type: none"> - Pessoas da comunidade e transeuntes são afetados; - Ausência/insuficiência de políticas públicas; - Consequências: insegurança, falta de acessibilidade e acidentes. 	PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS: <ul style="list-style-type: none"> - Pressão política para organização de calçadas e sinalização nas ruas.
6. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização): Ocupações irregulares	SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.): <ul style="list-style-type: none"> - Pessoas da comunidade; 	PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS: <ul style="list-style-type: none"> - Conscientização da população e organização para pressão política –(política pública habitacional).

	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência/insuficiência de políticas públicas; - Situação de irregularidade; - Risco de desabamento; - Risco de desapropriação; 	
7. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização): Iluminação precária	SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.): <ul style="list-style-type: none"> - Pessoas da comunidade; - Ausência/insuficiência de políticas públicas. 	PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS: <ul style="list-style-type: none"> - Mobilização e pressão política; - Instalação de rede elétrica e postes de iluminação.

3) BAIRRO: JARDIM MITSUTANI

1. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização): Ausência de espaços públicos (abertos) para o lazer	SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):	PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS: <ul style="list-style-type: none"> - Organização comunitária e pressão sobre o poder público.
---	---	--

<p>2. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Funk: poluição sonora e de praças</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poluição sonora incomoda os moradores; - Lixo acumulado nas praças; - Pancadão/Punkadão decorre da ausência de equipamentos culturais e de lazer para a juventude. 	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bom senso dos promotores; - Definição de agente(s) organizador(es) que coordene o diálogo entre os envolvidos – promotores e comunidade.
<p>3. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Lixo: praças próximas à escola Francisco de Paula</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pessoas da comunidade e estudantes. 	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equipar as praças com aparelhos para fazer atividades físicas; - Arborização; - Manutenção da praças; - Educação, cobrança e participação da população.
<p>4. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Praça do córrego e praças do bairro em situação de abandono.</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p>	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p>
<p>5. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Descarte de lixo em locais inadequados e ausência de coleta seletiva</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura do consumo e desperdício. 	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <p>Na escola, self service</p>

4) BAIRRO: JARDIM MACEDÔNIA e JARDIM ELEDY

<p>1. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Lixo: Rua Poroa de Varzim (praça irmãs Nilza e Rosileme)</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Excesso de lixo nas lixeiras das praças, que atendem a um número grande de pessoas; - Próximo ao CEU há um espaço que foi reivindicado para tornar-se um Ecoponto. 	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de conscientização da comunidade; - Criação de Ecopontos; - Acréscimo de lixeiras; - Providenciar o acesso a veículos menores às ruas mais estreitas da comunidade para recolher os resíduos; - Divulgação dos serviços “cata bagulho”, utilizando os meios de comunicação da comunidade para divulgação de serviços de reaproveitamento de materiais (agendar dia/horário e divulgar para a comunidade).
---	--	--

5) BAIRRO: CAMPO LIMPO

<p>1. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Excesso de asfalto e edificações</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - O excesso de asfalto e construções, atrelado à baixa arborização afetam a estética da paisagem e o ar. 	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantio/arborização: reivindicar na prefeitura ou efetuar plantio mediante autorização do poder público local.
---	---	--

2. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização): Ausência de coleta seletiva	SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.): - Em casos isolados trabalhadores informais fazem a coleta para aumentar a renda familiar.	PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS: - Implantação de Eco pontos; - Implantação de lixeiras coletoras; - Mudança de hábito (ação individual); - Difundir informações (ação individual).
3. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização): Desperdício de alimento na escola	SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.): - Falta de informação e valores por parte dos alunos.	PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS: - Implantar serviço de self-service; - Conscientização e (re)educação alimentar.
4. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização): Ausência de áreas de lazer	SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.): - Não há áreas de lazer; - Há algumas praças em estado ruim; - Há um clube que precisa de inscrição para uso.	PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS: - Reivindicar equipamentos públicos de lazer.

6) MUNICÍPIO DO EMBU

1. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização): Piscinão Casa Blanca	SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.): - Afeta moradores do entorno, transeuntes e animais; - Presença de vetores de doenças (como ratos) e emissão de gases afeta a saúde das pessoas – um	PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS: - Cobertura e manutenção periódica do piscinão; - Mobilização da comunidade e pressão popular.
--	--	---

	<p>morador procurou a imprensa, órgãos responsáveis, porém nada foi feito;</p> <p>- Dois bebês morreram em decorrência de doenças;</p>	
<p>2. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Pista para caminhada no Casa Blanca</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <p>- As pistas ficam nas margens do córrego (esgoto a céu aberto);</p> <p>- Afeta as pessoas que frequentam e buscam usufruir do espaço.</p>	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <p>- Canalização do córrego.</p>
<p>3. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Descarte inadequado de resíduos sólidos</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <p>- Várias regiões com depósitos irregulares de lixo</p> <p>- Desvalorização do ambiente</p>	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <p>- Conscientização da comunidade em relação ao consumo e descarte do lixo;</p> <p>- Cooperativas para transformação dos materiais (reciclagem).</p>
<p>4. PROBLEMA APONTADO (tipo de problema e localização):</p> <p>Ausência de áreas de lazer</p>	<p>SITUAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROBLEMA (Pessoas/Comunidades afetadas; causa do problema; consequências; ações já executadas.):</p> <p>- Não há áreas de lazer;</p> <p>- Há algumas praças em estado ruim;</p> <p>- Há um clube que precisa de inscrição para uso.</p>	<p>PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO E COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <p>- Reivindicar equipamentos públicos de lazer.</p>

APÊNDICE B

II FÓRUM EDUCACIONAL DE ÉTICA E CIDADANIA - CEU Cantos do Amanhecer 31/10/2012

RESULTADOS: Sugestões, Compromissos e Encaminhamentos sobre as Intervenções dos Alunos

Proposta dos Alunos	Sugestão
Campanha pela reciclagem (panfletos)	
Campanha em prol dos catadores /contra o preconceito (imã/panfletos/adesivos)	Conversar com os catadores para que eles não joguem entulho no córrego. Catadores recebem para recolher entulho, no entanto depositam no córrego. Disponibilizar caçamba (subprefeitura)
Campanha para não jogar lixo no córrego ou na rua (imã/peças de sequência lógica/quebra cabeça/livrinho)	
Entrega de um presente para os catadores	
Campanha de reciclagem de óleo	Escolas, creches, lanchonetes, casa de salgado e padarias. Caso a ação dos alunos resulte no recolhimento de muito óleo podemos fazer uma parceria com uma empresa (contato do Bruno), que doaria containers e receberia o material. Associação de um amigo do João compra o óleo (retira no local).

Proposta dos Alunos	Necessidades	Sugestões e Compromissos
Placas	Aquisição dos materiais (madeira); autorização. Para a semana do dia 11/11/12	Fixação na tela da quadra e/ou na terra. Eliane pode doar madeiras. Fabio tentará doação na madeireira. João verificará madeiras em sua marcenaria João irá verificar cavaletes das eleições para reutilizarmos
Lixeiras	Reivindicação na subprefeitura (Eco urbis 0800 772 79 79) e acompanhamento	Bruno e João junto com alunos e moradores formarão uma comissão para se reunir com representantes do poder público (subprefeitura) Integrantes: Bruno, João, alunos presentes no Fórum, alunos da EJA (Maria do Carmo, Dna Regina e Sr. Luis) Solicitar lixeiras gradeadas ? (risco: tornar-se um ponto viciado)
Campanha reciclagem junto aos catadores (bairro/CEU)	Combinado com os catadores Considerar as sugestões dos catadores.	Moacir irá verificar as vendas de papelão que já ocorrem do CEU para o ferro-velho. Proposta: Projeto piloto de coleta seletiva; os catadores retiram e vendem os materiais (a renda é deles). Bruno irá colaborar na articulação com os catadores. Reunião para tratar do assunto: Moacir, Bruno, Marco, alunos, Monte Azul, etc.
Plantio de mudas	Autorização; obtenção das mudas; ferramentas; mão de obra para o plantio. Até o dia 13/11/12	João irá verificar o tipo de solo e a possibilidade do plantio com o Adão da subprefeitura; João irá verificar com moradores a possibilidade de prepararmos a terra para os alunos um dia antes.

Limpeza e varrição do córrego e suas margens	Reivindicação na subprefeitura (tel: 156 ou Disque Limpeza 0800.7270211 informar nome da rua, nº de referência e uma referência de localização) e acompanhamento (tempo estimado em 30/40 dias).	Idem Lixeiras
---	--	---------------