

O caminho mais curto e mais certo para viver com honradez neste mundo é ser, de verdade, aquilo que aparentamos ser. Todas as virtudes humanas crescem e se fortalecem pela prática e pela vivência delas.
Sócrates

3

Implicações pedagógicas da Educação Ambiental

Conhecer os fundamentos da Educação Ambiental traz inquietações e desafios. Colocá-la em prática requer, pelo menos: a) um agudo senso de observação da realidade e do comportamento humano; b) formação genérica em diversas áreas, a fim de compreender a problemática ambiental e dialogar com os diferentes profissionais que atuam na área; além de c) constantes revisões internas, a fim de viabilizar práticas que realmente levem aos objetivos pretendidos pela EA.

A Educação Ambiental constitui importante perspectiva educativa na atualidade. Fruto da compreensão coletivamente construída no planeta de que a relação entre os países é intensamente afetada pela forma como são tratadas suas sociedades e ecossistemas¹¹, a EA pretende ser instrumento de entendimento da interdependência a qual estamos submetidos, e também agente transformador das relações, de tal modo que a cidadania seja planetária. O que nos permite a ousadia de supor ser ela um dos instrumentos possíveis para o estabelecimento dos marcos de um futuro Estado Mundial, que começa vagamente a se desenhar. Os documentos de nascimento da EA oficializam uma visão complexa de meio ambiente. A Declaração de Tbilisi (UNESCO, 1980) é um dos clássicos fundadores dentre estes documentos.

¹¹ Durante as décadas de 50 e 60 diversos problemas e catástrofes ambientais ocasionadas pela poluição, por uma produção industrial descuidada e pela quase completa ausência de processos de gestão ambiental, levaram a ONU a convocar reuniões internacionais a partir da década de 70, que auxiliassem a refletir sobre a relação entre meio ambiente e desenvolvimento. Sobretudo a água e o ar, ao serem veículos portadores da poluição, completamente alheios à existência de fronteiras geopolíticas, evidenciaram a necessidade de um pensamento sistêmico na criação de políticas econômicas.

Considerando as diretrizes da Educação Ambiental¹², propostas em Tbilisi, e considerando ainda seus objetivos¹³, assentados pela Lei Nacional de Educação Ambiental (9795/99), percebe-se que a tônica da EA recai sobre a íntima associação entre aprendizagem, valores, cidadania e participação. São invocadas as necessidades de estimular e fortalecer o senso crítico, a alteridade, a responsabilidade, a integração do ser humano consigo próprio e com a biosfera como um todo. Frequentes são os discursos enfocando a formação de valores para a sustentabilidade e o objetivo, difuso, de alcançar uma “nova ética”.¹⁴

E aqui entra o impacto da subjetividade dos conceitos tratados nos documentos. Como critica Loureiro (2004), o generalismo da análise e a ausência de uma discussão mais aprofundada acerca das implicações ocasionadas sobre as políticas públicas e ações em EA pelo modo de produção capitalista levam a “recomendações vagas sem maiores efeitos práticos, sendo muitas destas

¹² Facilitar aos indivíduos e coletividades os meios de interpretar a interdependência desses diversos elementos [do ambiente] no espaço e no tempo, a fim de promover uma utilização mais reflexiva e prudente dos recursos do universo para a satisfação das necessidades da humanidade; Contribuir para que se perceba claramente a importância do meio ambiente nas atividades de desenvolvimento econômico, social e cultural;

Favorecer em todos os níveis uma participação responsável e eficaz da população na concepção e aplicação das decisões que põem em jogo a qualidade do meio natural, social e cultural;

Difundir informações acerca das modalidades de desenvolvimento que não repercutem negativamente no meio, além de fomentar a adoção de modos de vida compatíveis com a conservação da qualidade do mesmo;

Mostrar com toda clareza as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, no qual as decisões e comportamentos de todos os países podem ter consequências de alcance internacional. (UNESCO, 1980).

13 " I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade." (Lei 9795/99)

14 A “velha ética” é aquela correspondente ao projeto societário instaurado na modernidade e ainda vigente, que permite a superexploração de pessoas e ecossistemas no intuito de garantir a lucratividade de um pequeno punhado de poderosos. A formação de valores para a sustentabilidade estaria, portanto, ligada ao esforço de construção de um novo modelo de sociedade, que viabilize uma forma de estar no mundo afim aos ritmos ecossistêmicos, respeitosa com a vida de modo geral, significativa existencialmente e saudável em todos os sentidos.

compatíveis com a ética liberal e com a economia de mercado” (LOUREIRO, 2004, p.74), como ocorre com as já mencionadas iniciativas empresariais. Neste seu livro, o autor analisa a *multiplicidade de interpretações e práticas* decorrentes das recomendações dos documentos para os conceitos de *participação* e *interdisciplinaridade* – ambos considerados *pilares* da Educação Ambiental.

Neste sentido, é preciso identificar de que se fala ao propor a interdisciplinaridade e a participação enquanto estratégias. Proceder a uma análise filosófica verificando a *coerência* entre os objetivos pretendidos e a pedagogia *derivada* das concepções de sustentabilidade (objetivo da EA) que estejam sustentando o projeto de EA.

Deluiz e Novicki (2005) apontam para três linhas de pensamento quanto à noção de sustentabilidade e as matrizes filosóficas de onde provêm. Cada matriz orienta a ação pedagógica a um rumo diferente.

Para estes autores, há necessidade de articular *meio ambiente, educação e trabalho* na construção de uma proposta crítica de EA, comprometida com uma vida de qualidade, socialmente justa e solidária. E nesta articulação, consideram imprescindível a posição dos atores sociais mais afetados pelos efeitos da problemática ambiental. Tais pesquisadores defendem a perspectiva da *sustentabilidade democrática*, em que a educação é formadora de um sujeito crítico, que reivindica igualdade e justiça social e articula os três fatores mencionados a fim de desvelar os aspectos ideológicos, sociais, políticos, econômicos e culturais que levam à precarização do mundo do trabalho e à degradação ambiental. Para eles, é preciso superar a ecoeficiência e a auto-suficiência enquanto sinonímias para desenvolvimento sustentável. Em suas palavras:

“Na perspectiva de uma Educação Ambiental crítica, torna-se fundamental discutir as várias concepções de desenvolvimento econômico em disputa e as matrizes discursivas que as fundamentam (ideologias, valores, comportamentos), tendo em vista a superação da alienação homem-natureza e a construção de um modelo alternativo de desenvolvimento contra-hegemônico, apoiado na ‘sustentabilidade democrática’ e na superação da desigualdade e da exclusão social, que se reflita nas concepções e práticas educacionais. Desta forma, entendemos que é necessário superar a concepção de desenvolvimento sustentável defendida pelo capital (ecoefficiência/tecnicismo), que não coloca em questão as formas de produção, trabalho e consumo do modo de produção capitalista, e na qual a educação volta-se estritamente para as necessidades do mercado de trabalho, assumindo uma perspectiva produtivista-instrumental⁴ (SINGER, 1996). Da mesma forma, nesta matriz discursiva de desenvolvimento, a Educação Ambiental pauta-se em uma

abordagem reducionista, preservacionista, configurando-se como um “adestramento ambiental” (BRÜGGER, 1994), que tem como horizonte unicamente a mudança de comportamento individual e não de valores culturais. Esta ausência de crítica ao modo de produção capitalista direciona a educação para uma ética “comportamentalista-individualista”, que privilegia a *performance* individual (GUIMARÃES, 2000; LAYRARGUES, 1999), culpabilizando os sujeitos pela sua situação no mundo do trabalho (desemprego/ precarização do trabalho) ou pela degradação ambiental. Consiste numa abordagem educacional acrítica e numa leitura conservadora sobre o mundo do trabalho e a problemática ambiental. Torna-se necessário, igualmente, superar a concepção de desenvolvimento sustentável na lógica da auto-suficiência e da auto-regulação, na qual a relação trabalho e meio ambiente aponta para a subsunção do trabalho à natureza numa perspectiva arcaica e romântica de volta a um passado ultrapassado pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pelas necessidades crescentes de melhoria das condições de trabalho e vida das populações. Tanto a primeira concepção de educação quanto a segunda não se pautam por uma ação pedagógica crítico-transformadora, contribuindo para a conservação das atuais relações de dominação” (DELUIZ; NOVICKI, 2005, p.13-14).

Outra autora preocupada com a perspectiva pedagógica adotada conforme os referenciais teóricos assumidos é Marília Tozoni-Reis (2004). A pesquisadora estudou a prática de professores dos cursos de Biologia, Química e Geografia das universidades públicas do estado de São Paulo. Identificou também três tendências (de certa forma correspondentes às tendências propostas por Deluiz e Novicki), a seguir apresentadas:

Natural (que corresponderia à auto-suficiência): essa versão compreende a relação dos sujeitos com o restante do ambiente em que vivem como se pudesse ocorrer sem a mediação da cultura e da sociedade. Aqui se entende que há necessidade de igualdade entre os elementos da natureza para voltar ao equilíbrio natural. Os sujeitos “são representados como vilões que precisam reencontrar seu lugar, naturalmente determinado. (...) [trata-se de] uma concepção romantizada, na qual a idéia de integração é sugerida pela *volta ao paraíso perdido*” (TOZONI-REIS, 2004, p.33). O efeito prático imediato deste modo de ver é o esvaziamento dos componentes político e social dessa relação. Uma Educação Ambiental pautada nesta compreensão pretende adaptar o sujeito à natureza, sendo instrumento de sensibilização em busca de uma relação dita natural com o mundo.

Racional (correspondente à ecoeficiência): nesta perspectiva quem media esta relação é a *razão*, expressa pela supervalorização do conhecimento técnico-científico na vida dos sujeitos no ambiente. Sendo a razão *instrumental* entendida como organizadora da sociedade, a prática educativa reduz-se a transmissão de informações das ciências ambientais, o tradicional ensino de ecologia. Desta

concepção vem o famoso lema “conhecer para preservar”, pois se entende que bastaria o conhecimento (razão) para que uma atitude diferente se manifestasse. De acordo com Tozoni-Reis (2004, p.34), essa tendência revela-se utilitarista: “saber (conhecimentos técnicos e científicos) usar, para poder usar mais e sempre, mas sempre usar.”

Histórica (equivalendo à sustentabilidade democrática): aqui a relação entre seres humanos e o restante da natureza é marcada pela intencionalidade dos sujeitos, estando presentes as condições políticas, sociais, históricas econômicas e culturais. Neste caso, não se diminui a importância do conhecimento técnico-científico, mas a ele não se atribui um caráter mecânico e direto de transferência para o comportamento. Segundo esta tendência, a crise civilizatória atual é uma produção histórica. O descompromisso das pessoas com a resolução dos problemas ambientais teria sido algo forjado pelas relações sociais historicamente estabelecidas e abrigaria, dialeticamente, a possibilidade de superação rumo à construção de sociedades sustentáveis. Na Educação Ambiental, o efeito desta concepção é a

“valorização do indivíduo em sua dimensão coletiva, de compreensão das relações sociais como tarefa da educação e da Educação Ambiental. (...) a forte presença das idéias de integração, de trabalho coletivo, de interdisciplinaridade na organização do ensino em todos os níveis. (...) os conhecimentos têm, então, função de mediação entre o homem e o ambiente. (...) [destaca-se a] dimensão política da educação (...) e a valorização da formação geral, quando comparada à educação profissional. A expressão da intencionalidade da ação humana no ambiente e do processo educacional, a percepção da dimensão reflexiva do processo educacional e os sinais de valorização do pensar e do agir autônomo como objetivo do processo educativo são também indicadores da abordagem social, histórica e cultural da educação. [há] um movimento de busca de novos paradigmas para as ações educativas(...)” (TOZONI-REIS, 2004, p.78).

Com relação à adoção de abordagens não-históricas da EA lembramos, com Carvalho (2002, p.32) que o problema

“de um discurso ambiental desacoplado das injunções sócio-históricas é que muito facilmente pode alinhar-se a posições politicamente conservadoras, na medida em que não mobiliza a percepção das diferenças ideológicas e conflitos de interesses que se defrontam no ideário ambiental. Ao contrário, convida a um consenso de observadores, não-implicados – ou impotentes – diante do problema que se apresenta.”

Uma das características essenciais da Educação Ambiental, conforme já proposto em Tbilisi, é justamente o uso da *resolução de problemas* (ambientais),

principalmente ao modo de tema gerador, enquanto estratégia pedagógica de acesso ao *pensamento complexo*, à *postura interdisciplinar* e ao exercício da *ética da sustentabilidade*. Ora, se os problemas não são percebidos/analizados contextualizadamente sua resolução fracassará, por atingir apenas os efeitos desses problemas e manter uma visão fragmentada daquilo que, na realidade, é sistêmico. Ademais, pela mesma razão, a eficácia pedagógica de tal estratégia também se reduz.

Tanto Marília Tozoni-Reis (2004), como Isabel Carvalho (2002), Neise Deluiz e Vitor Novicki (2005), discutem a questão ambiental enquanto crise dos referenciais epistemológicos, filosóficos e políticos que sustentam a Modernidade, isto é, uma crise paradigmática. O que por si só já delineia o *desafio pedagógico* assumido pela Educação Ambiental.

Nesse sentido, Leff (1999, p.126) apresenta uma boa síntese do debate que viemos construindo até aqui:

“A racionalidade ambiental conjuga uma nova ética e novos princípios produtivos com o pensamento da complexidade que problematiza as ciências para incorporar o saber ambiental emergente. Isto leva a arraigar a sustentabilidade ao nível local, a articulá-la com a democracia e com processos de reapropriação da natureza, da vida e da produção (Leff, 1995). Esta perspectiva da sustentabilidade requer um programa de Educação Ambiental compreensivo e complexo, aberto a um amplo espectro de atividades e atores.”

Consultando Puiggrós (1999), Valentin (2005, p.1) constata que esse autor, ao

“elaborar um panorama da educação latino-americana, no século XX, ressalta seu início marcado pela influência da cultura européia como modelo pedagógico, a esperança depositada na educação e na sua capacidade para produzir progresso. Os movimentos populares nacionalistas, a teoria do desenvolvimento, os movimentos ligados à teologia da libertação, os regimes autoritários e, posteriormente, os governos com tendências neoliberais tentaram converter em realidade essas expectativas com alguns avanços e muitos retrocessos.”

Os desafios da Educação em nosso país apresentam-se redobrados para a Educação Ambiental, uma vez que esta ainda não é plenamente reconhecida enquanto necessidade nem pelos governos nem pela academia. Some-se a isso o fato de lidar obrigatoriamente com *conflitos* ambientais e buscar fazer uso de um *novo paradigma*. Ainda Valentin, citando Moraes (2002, p.42), recorda a vinculação da EA com a política:

“Ao colocarmos em pauta os problemas ambientais específicos da América Latina e do Brasil, somos levados a pensar que a *‘questão ambiental está de início imbricada com a questão democrática’*. Nosso País sempre foi pensado como um espaço a se ganhar e não como uma sociedade. Os problemas ambientais ultrapassam as barreiras biológicas, estendendo-se às questões social, econômica, cultural e política.”

No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global¹⁵ fundamenta-se também a origem dos problemas socioambientais na estrutura socioeconômica abraçada pela ampla maioria dos países na atualidade:

“As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria.”

Entre seus princípios educacionais, destacamos alguns para comentários:

1- A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.

Aqui pressupõem-se habilidades cognitivas e valorativas, que resultem em comportamentos propostos a superar a herança da Modernidade. Da mesma forma que nos princípios 3, 4, 5, 6, 9, 10, que envolvem, ainda, aspectos como diversidade cultural e entendimento sistêmico, como segue:

3- A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.

4- A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.

5- A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e interrelações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira.

6- A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.

¹⁵ Em: www.mec.gov.br e www.mma.gov.br

9- A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.

10- A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana.

Os princípios 11, 13 e 14 são voltados mais diretamente ao enfrentamento das raízes do problema, culminando na conclusão de estarmos vivenciando uma questão, antes de tudo, ética, valorativa:

11- A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.

13- A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.

14- A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

Em que pesem as críticas a pouca operacionalidade dos enunciados dos documentos oficiais da EA, vale a pena refletir sobre formas pedagógicas democráticas e críticas de viabilização de seus princípios e objetivos. O ideal jamais será real ou próximo dele sem esforço de reflexão e de ação para diminuir a incoerência, aproximando teoria e prática naquilo que é possível. Um dos princípios da Declaração de Tbilisi, aqui escolhido especialmente para este esmiuçamento proposto, enuncia como tarefa básica da EA a de *construir as bases cognitivas e afetivas de uma sociedade ambientalmente saudável* (MAZZOTTI, 1997).

Levando em conta a concepção de ambiente adotada pela EA (totalidade que inclui aspectos ecológicos, sócio-econômicos, culturais, políticos, estéticos, científicos, psicológicos, morais e éticos), como conjugar a *saúde* de tantos fatores simultaneamente?

Esta tarefa requer um intercâmbio da EA com outras áreas do conhecimento que se dedicam a compreender o ser humano. Interferir na cognição e afetividade de modo a que as pessoas manifestem saúde nas relações significa, no mínimo,

atuar sobre a *percepção* e *valores* dos indivíduos. Aproveitar as pesquisas acerca da construção do juízo moral constitui exemplo de intercâmbio possível no sentido de qualificar e embasar este tipo de atuação.

3.1. A consciência moral

Se, como dissemos anteriormente, o campo ambiental se organizou em torno do problema da produção e reprodução da crença segundo a qual a natureza seria um *bem*, e isso constitui uma problemática de ordem ética – cujos sentidos em disputa buscam se legitimar na sociedade, orientando ações morais e políticas – *então* compreender a forma como são produzidas estas ações morais é fundamental. Pesquisas de Josep Puig (1998) tratam da formação da personalidade moral e dentro dela, da consciência moral. Quando falamos de valores estamos tratando de um aspecto, uma das ferramentas de que dispõe a consciência moral.

De acordo com este pesquisador, a moralidade se refere à regulação dos conflitos interpessoais e sociais, de modo que os comportamentos morais buscam solucionar conflitos de convívio, atuais ou futuros.

A criação destas soluções que facilitam a adaptação a si mesmo e à sociedade provém de *reguladores morais*. Entretanto, devido aos diferentes níveis de esforços exigidos conforme a complexidade da situação, o tipo de regulador moral chamado a entrar em ação pode variar. Em termos evolutivos (histórico-biológico-adaptativos), existe uma hierarquia de reguladores. O regulador moral é basicamente uma “disposição do sujeito, de índole funcional, que lhe permite combinar o significado conflitivo da informação moral que recebe do meio com um tipo de juízo e ações que dão resposta adequada às problemáticas sociomorais” (PUIG, 1998, p.90).

As pesquisas de Puig indicam que o desenvolvimento sociomoral da espécie e de cada pessoa se ancora na construção de três reguladores morais: o *genoma*, o *cérebro* e a *consciência*, sendo cada um deles adequado para as situações específicas em que foram desenvolvidos.

Isto significa que o *genoma* será eficiente para organizar o convívio de pequenos grupos, quase que reduzidos apenas ao convívio familiar, cuja acumulação cultural seja parca. Neste caso, as condutas geneticamente pré-

programadas de altruísmo, agressão, proibição do incesto, territorialidade, acasalamento e outras afins são suficientes para regular a vida. Quando se desenvolve um nível mais complexo de meio social e cultural, tornando os agrupamentos humanos densos e diversificados, o *cérebro* assume a tarefa de regulador do comportamento moral, a partir do programa cultural estabelecido pela sociedade intergeracionalmente para regular os inevitáveis conflitos decorrentes da convivência grupal. Entretanto, esta habilidade cerebral depende de dois fatores: a) de um processo de socialização que tenha *preparado* o cérebro para lidar com problemas em situações complexas e móveis; e b) do nível da complexidade e diversidade social não chegar ao ponto da necessidade de mediar normas cujas soluções propostas aos problemas sejam contraditórias. Ao atingir este ponto é mobilizado o terceiro tipo de regulador, a *consciência moral*, que permite a cada sujeito o diálogo consigo próprio e com os demais para tratar das problemáticas. A consciência moral não traz soluções concretas, mas apresenta mecanismos que permitem idealizá-las.

De toda forma, o uso dos reguladores não é mutuamente excludente, eles se superpõem conforme a necessidade, cada qual regendo parte de nossas condutas. No caso de haver demanda para a consciência moral as condutas pré-programadas e as socializadas podem ser *reinterpretadas*, *revisadas* ou mesmo *modificadas*. Nesta hierarquia a influência dos reguladores mais primitivos vai se diluindo com o uso correto do regulador superior. Sintetizando, Puig afirma que a “consciência moral não é incondicionada nem onipotente, mas que pretende gerar posições morais que vão além das programações e dos processos de socialização” (PUIG, 1998, p.94).

Neste processo, a consciência adquire maior flexibilidade e autonomia conforme ocupa um lugar superior na hierarquia dos reguladores, o que gera, contudo, perda de segurança e firmeza. Os reguladores inferiores são estáticos e seguros. Já a consciência está sujeita ao auto-engano e a criar expectativas pouco adequadas, conduzindo a erros maiores.

A construção da consciência moral parte e se nutre da história social. Com isso, fica evidente que o surgimento das modalidades tanto heteronômica como autônoma da consciência se alicerça na inter-relação. É da relação que se origina um espaço próprio de reflexão, ainda que sempre alimentada pelo contato social. Revendo Piaget, Puig lembra que as relações de coerção originam uma

consciência moral heteronômica, enquanto as relações de cooperação produzem formas morais autônomas. Entretanto, na continuidade do estudo e avançando além dessa compreensão, propõe, apoiado em Habermas e Mead, que a construção da consciência moral depende fundamentalmente da *mediação* efetuada pela *linguagem*. É mediante esta que logramos sair de nós mesmos e nos vemos da perspectiva de outros. Num diálogo, por exemplo, antecipamos as respostas que suscitamos nos outros, isto é, assumimos seu papel.

A formação da consciência moral estaria ligada, portanto, a dois efeitos da socialização: levar o indivíduo a agir conforme se espera dele, e, levá-lo a individualizar-se, construindo a si mesmo. Nas palavras de Puig (1998, p.99-100):

“o sujeito faz suas as diferentes e talvez contraditórias pautas sociais, mas se vê obrigado a generalizar o que é esperado dele e a construir um centro interior, de onde enfrenta as controvérsias e regula seu comportamento de acordo com critérios gerais de valor. (...) a consciência moral autônoma não é a volta a um si mesmo auto-reflexivo, mas supõe o reconhecimento da primazia da intersubjetividade lingüística (...), [o que] supõe a adoção de todos os pontos de vista que podem ser emitidos a propósito de um problema, sua consideração justa e também a adoção de pautas normativas que levem em conta as necessidades e perspectivas de todos os implicados.”

Esperamos ter esclarecido a posição de Puig (1998, p.178), para quem a consciência moral não constitui “uma instância que se impõe de dentro de cada um de nós, mas uma oficina onde se forja a deliberação moral”. Ela se configura num instrumento de trabalho e, assim, é responsabilidade do sujeito direcionar os trabalhos da consciência para elaborar os próprios ditames. No processo formador da consciência moral intervêm elementos socioculturais preexistentes e também o próprio sujeito de modo responsável, autônomo e criativo. O sucesso desse desenvolvimento depende em larga medida do tipo e da quantidade de problemas sociomoraes que o sujeito é capaz de perceber nos meios de experiência em que se encontra. A forma como interage com os desafios vai delineando suas capacidades.

Esta é uma informação importante para a EA, já que a questão ambiental é amplamente privilegiada em termos de problemas sociomoraes.

A educação moral, na visão de Puig, se propõe a ensinar o indivíduo a viver em comunidade através da ajuda de outros humanos para elaborar estruturas de personalidade que permitam a integração crítica do sujeito em seu meio sociocultural. Neste sentido, a EA tem a aprender com a experiência já angariada

neste ramo do saber. Embora seja propalado este mesmo objetivo geral para a Educação, abrangendo, portanto, também a própria educação ambiental, é certo que na atualidade a educação formal pouco se debruça sobre esta questão de maneira prática. É incomum encontrar instituições educativas que estejam avaliando seu processo pedagógico no sentido de verificar o alcance deste objetivo. Conseqüentemente, mais rara ainda será a existência de ajustes e esforços deliberadamente concentrados nesta direção. Aparentemente, as instituições absorveram tal objetivo enquanto algo que inerente e espontaneamente se daria através de suas práticas cotidianas, não sendo necessário um espaço e tempo próprios para refletir sobre ações específicas ou técnicas nesse sentido. É como se a educação moral fosse compreendida enquanto processo naturalmente intrínseco ao ato de educar.

Outro pesquisador, o brasileiro Ives de La Taille (2002) entende o desenvolvimento moral enquanto algo que se dá ao longo de toda a vida, abrangendo fatores intelectuais (*juízo* moral) e afetivos. A capacidade de abstração (relativa ao juízo moral) está diretamente relacionada à capacidade de escolha e responsabilidade. Entretanto, segundo o pesquisador, não basta saber o correto para desejar fazê-lo. Influenciam diretamente nesse querer as emoções. Se o desenvolvimento das emoções que afetam o agir moral for bem sucedido, a moralidade se torna parte da identidade. Organizamos o quadro seguinte para sintetizar as concepções de La Taille (2002) acerca do desenvolvimento da moralidade. Na primeira coluna elencamos as emoções originais relativas ao comportamento moral. Na segunda, as características/ comportamentos em que se transformam da adolescência em diante, caso tenham sido bem estruturadas.

Quadro 1 – Desenvolvimento da moralidade (La Taille)

Inicialmente, na infância surge	Posteriormente, na adolescência, se bem desenvolvida, a emoção se torna
a obediência às regras em função do <i>medo</i> ou do <i>amor</i> que se tenha a figuras de autoridade	culpa e/ou vergonha, independente de autoridades, quando alguma violação moral é cometida
a <i>empatia</i> ou capacidade de comover-se com os sentimentos alheios	Generosidade
o <i>auto-interesse</i> ou julgamento acerca do <i>merecimento</i> , direito pessoal	percepção do próprio direito e do de outrem
a <i>confiança</i> ou necessidade de acreditar que há boas regras e atrás delas boas pessoas	necessidade de ser merecedor de confiança, fidelidade

Fonte: autora

La Taille (2002) ressalta que se a criança sentir incoerência entre o que se propõe a ela como agir moral e o que se faz, ela não desejará submeter-se a regras. É provável que ela então se torne uma pessoa rebelde, indisciplinada, leniente ou dissimulada.

Josep Puig (1998) considera a formação da personalidade moral dependente de 1) **meios** e 2) **recursos** morais, cada qual contendo fatores que os estruturam, e ambos somados resultando numa **ação moral**. No próximo diagrama, também criado por nós, representamos esse processo, esquematizando as informações de sua proposição. A seguir, detalhamos cada tópico ligeiramente a fim de contextualizar o(a) leitor(a).

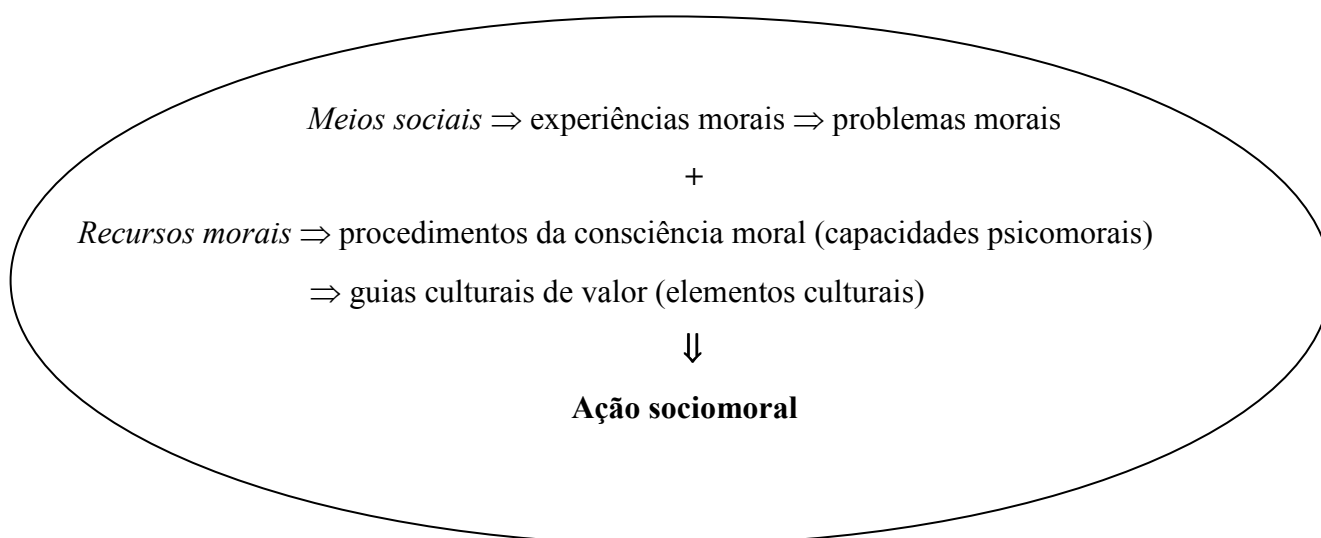


Ilustração 2: Formação da personalidade moral conforme Puig
Fonte: autora

Um mesmo ambiente pode apresentar distintas *experiências de problematização moral*, que desencadeiam processos conscientes, voluntários e autônomos de construção da personalidade moral a partir do uso dos *recursos morais* (conforme ilustração 2).

Em termos de experiência de problematização moral trata-se da apreensão imediata de um conflito, antecedendo o juízo reflexivo. “O importante para compreender a experiência humana não é ver como é ‘objetivamente’ a situação que a provoca, mas como é capaz de vivenciá-la cada sujeito” (PUIG, 1998, p.165). As experiências ganham significado na medida em que nos sentimos desafiados por um problema que nos leva a buscar uma nova solução. Formam-se com isso as capacidades de reflexão e ação moral.

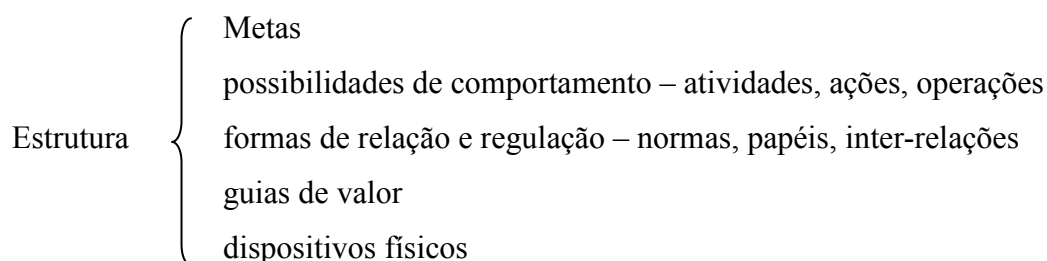
O reconhecimento de um *problema moral* inicia o processo formativo que visa resolver o conflito e transformar alguns elementos da personalidade. Ocorre uma reelaboração dos critérios, valores e atitudes. Vivenciar o problema é oportunidade para melhor compreendê-lo. No âmbito dos problemas ambientais, os dilemas suscitam questões de alteridade e também de identidade. A título de exemplo citemos a questão do *consumo*. Há critérios pessoais na escolha dos itens que consumimos, mas há inúmeros critérios de ordem social, que chegam a ser sutilmente impostos a partir dos meios de comunicação e das relações sociais. Questionar a natureza, a necessidade, os efeitos e o impacto socioambiental do próprio consumo pode se configurar tema de um problema moral.

Há contextos diversos portadores de dificuldades valorativas (problemas morais), alguns deles particularmente ricos em termos de influências sociais, culturais e históricas. A interação dessas dificuldades e influências faculta a formação moral da pessoa – são os chamados **meios de experiência moral**, como família, escola, trabalho, lazer, mídia. Também podem ser definidos assim: “(...) um espaço constituído por uma cultura moral, que se expressa em elementos de natureza muito variada, dentre os quais cabe destacar, por exemplo, os valores, as normas ou as formas estabelecidas de inter-relação” (PUIG, 1998, p.154). Cabe, porém, destacar que a influência do meio

“é uma condição da autonomia do sujeito. O meio de experiência moral exerce influência sobre o sujeito, mas também se deixa transformar pelo sujeito. (...) A autonomia é a construção de um projeto biográfico próprio a partir dos condicionamentos socioculturais oferecidos pelos meios de experiência” (PUIG, 1998, p.153).

Os meios de experiência moral constituem-se de elementos como: metas, possibilidades de comportamento, formas de relação e regulação, guias de valor e dispositivos físicos. Para melhor visualização, a estrutura dos meios de experiência moral pode ser descrita esquematicamente, como segue:

Esquema 1: Estrutura dos meios de experiência moral



Fonte: autora

Olhando um pouco mais detalhadamente para cada componente, temos:

Metas: funções, conhecidas ou desconhecidas que devem ser cumpridas num determinado meio.

Possibilidades de comportamento: tipo de coisas que podem ou que devem ser feitas num meio. A maneira como o sujeito organiza essas possibilidades permite classificá-las em atividades, quando se trate de um projeto pautado por uma meta típica do meio; em ações, quando se tratar de algum tipo de acordo dentro do projeto por meio da palavra; em operações, quando se referir a hábitos.

Formas de regulação e relação: refere-se ao modo de organizar os intercâmbios pessoais, podendo ser, por exemplo, normas (regras e padrões de conduta), papéis (pautam formas de expressar valores e formas de viver, sendo, por exemplo, atitudes, comportamentos e relações esperados de alguém que ocupa determinada posição e esperada das outras pessoas em relação a esta) ou inter-relações (laços de atenção, interesse, ação, carinho etc.).

Guias de valor: produtos culturais que ajudam os sujeitos a pensar, comportar-se e construir-se moralmente.

Dispositivos: situações que organizam a vida no interior do meio (ex: reuniões escolares, o surgimento da agricultura...).

Em termos de problemáticas sociomorais, é especialmente esclarecedor o conceito de *campos de problematização moral*. Pretende designar no conjunto, nas palavras de Puig, *tipos homogêneos de problemáticas morais* sobre as quais se prioriza a moralização dos membros de uma sociedade e a aquisição de formas concretas de organização da sobrevivência e da convivência coletiva (PUIG, 1998: p.170-171). Exemplos disso são questões como o uso da natureza, a sexualidade, o tratamento diferenciado em função do gênero de uma pessoa, dentre outras.

São estes campos que configuram nosso modo de vida e nossas opções, a construção de formas de convivência. Apesar disso, é possível refletir, discutir e projetar uma conduta moral nos campos de problematização. Em que pese a recorrência temática, o conteúdo dos campos depende das circunstâncias históricas da situação e do momento em que eles surgem.

Até aqui tratamos dos meios de experiência moral. Lembrando da fórmula sintética segundo a qual *meio de experiência moral + recursos para enfrentar a*

experiência moral = *ação moral*, nos resta abordar agora o fator seguinte – recursos.

Constroem a *identidade* do sujeito os **recursos para enfrentar a experiência moral** (PUIG, 1998), quais sejam:

- a) os *guias culturais de valor* (normas, valores e idéias morais); e
- b) as *capacidades/ procedimentos da consciência moral*, tais como juízo (elabora critérios e princípios), compreensão (íntegra razão e sentimento) e auto-regulação.

Ao mesmo tempo, esta identidade fornece o conteúdo e direciona o processo de ação sociomoral. Dentre os recursos destacam-se quatro *procedimentos* marcantes no contexto da EA: a) autoconhecimento: fonte da responsabilidade moral e da coerência pessoal; b) conhecimento dos outros (empatia); c) disposições para a comunicação e o diálogo: chegando a acordos justos, racionais e sem pressão dos mais fortes ou influentes; d) auto-regulação (dela depende a coerência entre o juízo e a ação moral e também a própria construção voluntária do caráter).

No âmbito dos recursos para enfrentar a experiência moral nos interessam para a tese os *guias culturais de valor*, particularmente os próprios valores. Puig lista cinco tipos de guias: as idéias morais, as tecnologias do eu, os modelos, as pautas normativas e as instituições sociais.

As idéias morais são elementos simbólicos que descrevem a vida moral, lhes dão sentido, avaliam-na, projetam-na e pautam sua transformação. Tais conceitos tratam do “que é” a realidade, “o que deveria ser” ou de como saber “o que deveria ser”. A forma de ver a realidade acaba sendo também a forma de vivê-la. As máximas e os valores morais são dois tipos singulares de idéias morais. As máximas ou provérbios/ ditados funcionam qual muleta ou lembrete do que devemos e como devemos fazer. Os valores agem como critérios de julgamento, dizendo como devem ser as coisas. Seu conteúdo “torna-se característica, signo ou regra que permite reconhecer a retidão dos atos, instituições ou idéias humanas. Os valores oferecem certezas na determinação do correto, assim como objetivos e motivação para a conduta humana” (PUIG, 1998, p.200), embora nem por isso, como afirma o pesquisador catalão, permitam resolver todos os conflitos.

Os demais guias não serão detalhados aqui, por não serem o foco deste trabalho. No entanto, mencionaremos exemplos de cada um para que o leitor possa se contextualizar.

Tecnologias do eu: práticas de construção reflexiva de si mesmo, voluntariamente realizadas pela pessoa, requerendo atenção e vontade, voltadas à transformação pessoal, como: exame de consciência, diário, meditação, leitura, oração, cuidado corporal, terapia psicológica, a auto-observação conductual, entre outras.

Modelos: toda construção simbólica tencionada a exemplificar princípios ou comportamentos éticos, como histórias, filmes, biografias públicas.

Pautas normativas: descrições claras de condutas que uma coletividade oferece a si própria, transmitindo-a a todos os seus membros. Tais condutas devem ser ou evitadas ou seguidas, estando seus receptores obrigados a isso. São exemplos os costumes sociais, regras, normas, leis e acordos.

Instituições sociais: formas sociais que dirigem e garantem a atividade humana e cujas finalidades justificam sua existência. Estabelecem “formas de se conduzir nos campos do trabalho (empresa ou escola), da convivência (família ou parlamento) e da realização pessoal (igreja ou centros de lazer)” (PUIG, 1998, p.206). Agem como cristalizadoras de valores e princípios em formas sociais.

A natureza social dos guias culturais orienta a ação sociomoral de modo inexato, apontando mais para “onde” se deve dirigir. Isto é, orientam, mas não determinam a ação. Por serem produtos culturais configuram espaço privilegiado das diferenças e semelhanças morais e permitem a compreensão mútua das distintas posições culturais. Sobre eles há uma incessante atividade de crítica e transformação, tanto espontâneas como decorrentes de grandes e deliberados esforços de melhoria.

Em síntese, podemos dizer que nos meios de experiência moral nos deparamos com os problemas (desafios morais), cujo enfrentamento é feito a partir dos recursos sociomorais.

A ação sociomoral é intencional, difere de hábitos e resulta da orquestração entre os procedimentos da consciência moral, apoiados na combinação de guias culturais de valor, ao enfrentar dilemas morais. Garante a *convivência* conforme critérios de justiça e felicidade (auto-expressão), a partir do diálogo reflexivo.

3.2. Valores na educação ambiental

Vê-se que os *valores* em si fazem parte dos denominados guias culturais de valor, funcionando qual ferramenta para a ação sociomoral, a exemplo do que ocorre no espaço do trabalho. A superação da crise ambiental depende da organização coletiva em torno de ações político-econômico-culturais que auxiliem a enfrentar a raiz geradora dos problemas ambientais. Mas tanto esta organização quanto a adesão às medidas propostas a partir de iniciativas coletivas depende do nível de desenvolvimento da consciência moral que as pessoas tenham alcançado. Entender como nascem os valores, partícula deste processo de desenvolvimento, possibilitará ações educativas mais efetivas no trabalho dos educadores ambientais.

Sendo a questão ambiental um campo de problematização moral¹⁶ (Puig, 1998) bastante ativo em nossa época, importa saber de que maneira os valores morais vêm sendo articulados no referido campo. Pudemos verificar, em pesquisa realizada por ocasião do mestrado em Educação, que jornalistas ambientais e professoras os empregam buscando construir uma sociedade sustentável, plena de sujeitos participativos, que se respeitem entre si e aos demais seres da Terra, valorizem a si próprios e a tudo que existe, buscando conviver da forma mais harmoniosa possível (RIBEIRO, 2003). Evidentemente, outros atores sociais, não-ambientalistas, organizarão sua conduta em torno dos conflitos e problemas ambientais de maneiras condizentes com seus interesses e histórias. Em termos de compreensão da moralidade deste contexto histórico trata-se de um rico campo de estudos, aberto e à espera de investigação.

Tome-se em consideração que os *campos de problematização* oferecem *experiências morais*, cujos dilemas são vividos e enfrentados pelos *procedimentos*¹⁷ da *consciência moral*, isto é, instrumentos psicológicos úteis para analisar os problemas morais, planejar vias de otimização da realidade,

¹⁶ O campo de problematização moral também pode ser entendido enquanto conjunto de conteúdos e problemas do âmbito da vida do sujeito que se articulam com os valores morais; espaços sociais de reflexão e ação moral nos quais se produz certa quantidade de saber normativo ou guias de valor que norteiam o comportamento.

¹⁷ Relembrando, são eles: Conhecimento (desdobrado em: autoconhecimento e conhecimento dos outros); Pensamento (Juízo moral, Compreensão crítica, Disposições para a comunicação e o diálogo); Sentimento (Capacidades emocionais e de sensibilidade); Atuação (Auto-regulação).

avaliar as conseqüências de cada opção proposta, decidir da melhor forma possível uma solução e, enfim, pô-la em prática (PUIG, 1998, p.173). Cabem, então, as seguintes perguntas: a Educação Ambiental, que como educação se propõe a ser formadora de valores, e, vivendo através da dimensão ambiental, o faz utilizando o meio ambiente como campo de problematização moral, *conhece* a natureza dos procedimentos da consciência moral? E dos guias culturais de valor? Sabe trabalhá-los? Parece-nos tratar-se de uma implicação pedagógica, necessária, do trabalho educativo ambiental.

A consciência moral é ferramenta de trabalho que não vem pronta. Requer esforço aprender a utilizá-la. A questão ambiental exige posicionamento, o tempo todo. Posicionar-se representa optar entre valores numa dada situação. Trata-se, pois, de excelente oportunidade metodológica para a EA. O único consenso em torno da metodologia da EA até o momento parece ser a resolução de problemas (proposta em Tbilisi), através da interdisciplinaridade e do uso de projetos, desenvolvidos a partir de temas geradores – com todas as divergências que ainda se encontram neste campo teórico, acerca da natureza e funcionamento da interdisciplinaridade. Diversas atividades são apresentadas e utilizadas em práticas de educação ambiental, geralmente de maneira assistemática, mas freqüentemente com o título equivocado de “metodologia” por parte de educadores ambientais pouco versados em Educação. De outra parte, existem tentativas de criar metodologias específicas, embora sejam raras as discussões e intercâmbios nesta área.

Compreender a formação da consciência moral e aprender a estimular o desenvolvimento de seus recursos pode ser a base para a constituição de uma metodologia mais consistente, que congregue as discussões, propostas e práticas realizadas até o momento.

Nossa contribuição nesse sentido é o estudo dos valores que movem educadores ambientais. É possível que a melhor compreensão deste tema viabilize experiências formadoras de novos educadores ambientais mais efetivas e contundentes. Trata-se da recapitulação de nossa própria história, de nossas biografias, a fim de reescrever nossa forma de trabalho. De abrir novas possibilidades criadoras. De nos relendo, reler a sociedade, e a própria prática nossa de educadores. A grande tendência com a institucionalização de um novo saber (o ambiental) em busca de atender novas demandas (superação

paradigmática) é a acomodação em estruturas já existentes (como a universidade), com seus modos de proceder já estabelecidos e pouco móveis. Assim, se os primeiros educadores ambientais tiveram de se fazer, a partir do desafio histórico-cultural posto (meio de experiência moral), por meio de si próprios e das relações que mantinham, sobretudo pelo autodidatismo e pelo engajamento prático ambientalista, os novos educadores ambientais ou candidatos a isso contam agora com um acervo bibliográfico razoável (produzido pelos primeiros), alguns cursos de pós-graduação, diversos projetos de extensão, de ONGs ou de órgãos governamentais em que se mirar, participar, com os quais debater. Contudo, a formação ofertada pelas pós-graduações nada tem de interdisciplinar, pouquíssimo de pedagogia de projetos e menos ainda de resolução de problemas. Então, como formar valores para sociedades sustentáveis se nem ao menos discutimos e criamos condições para a identificação e revisão dos valores daqueles que se propõem a educar ambientalmente? Parece-nos que sem experiências práticas, em si didáticas, como foram as formações dos pioneiros educadores ambientais, esta formação torna-se empobrecida, pouco problematizadora e desafiadora de reflexões. Por demais teórica e fragmentada para organizar ações de fato rumo à sustentabilidade. Os dilemas concretos da vida exigem conjugação de esforços mentais, emocionais, sociais, econômicos e culturais, resultando em aprendizado. Por que não aproveitá-los para a reflexão formadora de valores?

Decisões serão tomadas ainda que desconheçamos ou ignoremos qual foi o valor motivador na ocasião, lembrando que valores funcionam ao modo de critérios. Mas, se sequer formos capazes de identificar nossos valores, como qualificar nossa atuação educadora de maneira satisfatória? Preconizar valores é ineficiente para ensiná-los. Pesquisas nessa área (a exemplo de COLES, 1998; e de GARDNER, 1999) apontam para a necessidade de *exemplificá-los*, colocar as situações dilemáticas em debate.

É importante lembrar que não são os valores almejados ou considerados adequados que realmente mobilizam o indivíduo, pois geralmente há certa distância entre valores **reais** (já adquiridos e consolidados pela experiência) e valores **idealizados** (aqueles que o sujeito admira, deseja possuir, mas ainda não desenvolveu). Frequentemente, práticas escolares e mesmo dos movimentos sociais pretendem difundir valores pelo discurso, pela busca de convencimento ideológico. E nesse sentido, pouco proveito se obtém, justamente porque os

valores ideais, não sendo reais, não mobilizam o comportamento no sentido esperado. Além disso, reconhecer um valor real, um valor em transição (pelo qual estamos nos esforçando) ou um valor ideal, ainda não quer dizer identificá-lo em ação, já que todo sujeito constrói uma escala hierárquica de seus valores. Qual o valor que está operando *naquela* determinada situação? Um complicador a mais é o fato de que essa escala de priorização pode ser alterada, conforme o que está em jogo no momento ou também de acordo com os *feedbacks* fornecidos pelas renovadoras e constantes experiências do viver (VICENZI, 1999).

Sabendo de toda esta complexidade parece-nos necessário, voltamos a dizer, que os educadores ambientais convertam em tema de estudo os processos que desenvolvem o juízo moral. Os valores constituem pequena peça deste jogo, peça que pretendemos aqui auxiliar a elucidar. Contribuir para criar uma sociedade ambientalmente saudável (tal como almejado pela EA) implica, pela lógica que viemos construindo até aqui, fomentar valores que permitam/favoreçam uma interação sadia do indivíduo consigo mesmo, dele com os outros humanos e destes com os demais seres vivos. Daí a necessidade de melhor compreender o tema.

Anteriormente, realizamos pequena incursão no campo deste estudo. É possível, perguntamos, verificar a existência de valores em comum ao examinar indivíduos originários de níveis sócio-culturais, profissões e atuações diferentes, mas cuja relação com o ambiente tenha em comum o fato de ser engajada e ativa? De acordo com nossa pesquisa de mestrado há indicativos positivos. Pudemos constatar que jornalistas ambientais e professoras atuando na perspectiva da Educação Ambiental têm por valores em comum a *solidariedade* e a *responsabilidade*. Outros valores foram identificados, coincidentes no circuito intragrupal (isto é, apenas entre ecojornalistas e somente entre professoras) e, claro, também ocorreram valores exclusivamente individuais. O que importa ressaltar é que estes valores são em boa parte responsáveis pelos posicionamentos, opções e conduta destes profissionais. Observamos que as circunstâncias de vida e as experiências vividas pelos sujeitos estudados foram significativas para constituir, reforçar ou renovar seus valores. Na investigação realizada os fatores *família, universidade, trabalho e convivências da infância* em si mostraram-se importantes meios de experiência moral para problematizar a questão do meio ambiente. Nestes meios desenrolaram-se *experiências morais* relevantes para estas

peessoas, resultando valores que coincidentemente a Educação Ambiental prioriza. Esta experiência inspirou-nos na escolha da técnica de investigação eleita para esta pesquisa, ou seja, a análise de trajetórias de vida.

Pareceu-nos que além destes meios de experiência moral, significativa deve ser a interação que neles se desenvolveu, as *experiências morais* e as conversas ocorridas sobre estas experiências – diálogos e questionamentos entre amigos e familiares e também os embates internos, fruto da reflexão pessoal. Que tipo de oportunidades houve neste sentido nas biografias estudadas? O que fez a diferença: a reflexão sobre as experiências? As próprias? Os meios onde elas se desenrolaram? A influência dos companheiros?

“(…) os estudos que se referem aos ambientes de formação ou ao que temos chamado meios de experiência moral são escassos. Ainda não temos uma visão suficientemente clara quanto ao papel que desempenha o meio na construção da personalidade moral. Também não temos muito claras as idéias sobre a natureza e as qualidades dos diversos meios de experiência moral” (PUIG, 1998).

De modo que este é um campo merecedor de maiores estudos. Mais ainda se considerarmos, como o faz Carvalho (2002, p.37), a constituição do campo ambiental necessariamente marcada pela disputa pelo “poder simbólico de nomear e atribuir sentido ao que seria a conduta humana desejável e um meio ambiente ideal.”

Com esta introdução acerca a) da consciência moral, e, em seu bojo, dos valores, e b) da relação entre a filosofia da EA e a natureza da questão ambiental, pensamos ter apontado para a localização nuclear dos valores no âmbito da Educação Ambiental.

Veiga-Neto, apud Tozoni-Reis (2004, p.10, grifos nossos) “destaca as relações entre conhecimento técnico-científico, as propostas educacionais e as *decisões morais* sobre o ambiente como *ponto de partida* para a reflexão sobre a Educação Ambiental.”

Ou como também já afirmado por Carvalho (2002, p.18) “o *ambiental* tem-se apresentado como uma questão catalisadora de um importante espaço argumentativo acerca dos valores éticos, políticos e existenciais que regulam a vida individual e coletiva.”

Tratando-se, então, de valores e uma vez que se torna pouco exequível ensinar valores sem praticá-los, pretendemos com esta pesquisa compreender que

valores aproximaram (e mantiveram próximos) professores universitários da Educação Ambiental. E que meios e experiências morais teriam produzido tais valores. De tal sorte que possamos refletir acerca de processos formadores da sensibilidade ambiental aproveitando o que foi encontrado nas trajetórias de vida analisadas.