

Muitas pessoas têm uma idéia errada sobre o que constitui a verdadeira felicidade. Ela não é alcançada por meio da gratificação pessoal, mas através da fidelidade a um objetivo que valha a pena.

Hellen Keller

Quem tem *por que* viver pode suportar quase qualquer *como*.

Friedrich Nietzsche

O homem que jura fidelidade a uma causa impõe-se limitações mais fortes do que a de qualquer escravo, porque deu seu coração.

Harry Emerson Fosdick

## 6

### Os entrevistados(as): quem são, o que querem e como vivem

Saber quem são e o que querem nossos entrevistados implica compreender a existência de um horizonte existencial onde se desenvolve certo projeto de vida e se manifestam desejos. O aspecto referente a como vivem traduz a prática existencial concreta, as realizações e dificuldades destas pessoas. Tal prática operacionaliza o projeto de vida dos(as) docentes e a ele subjazem valores. Conheçamos, então, um pouco melhor estas pessoas.

#### 6.1. Caracterização

Para brevemente caracterizar o público estudado, apresentamos a seguir alguns aspectos básicos, organizados ao modo de uma ficha, com um quadro-resumo ao final.

**Procedência.** Ao todo foram 13 entrevistados(as), estando representadas através deles as seguintes universidades: UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), UFF (Universidade Federal Fluminense), UNIRIO (Universidade do Rio de Janeiro), PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica), Faculdade Católica de Petrópolis, UNISO (Universidade de Sorocaba), USP (Universidade Estadual de São Paulo), nove ao total.

**Gênero.** Dos 13, quatro pertencem ao gênero masculino e nove ao feminino.

**Localização.** Em termos de residência, oito são moradores do município do Rio de Janeiro, dois da cidade de São Paulo, um de Niterói e duas de Petrópolis.

**Formação inicial.** Dos 13, seis se graduaram em Ciências Biológicas, uma em Enfermagem, um em Geografia, uma em Teologia, um em História, uma em Filosofia, uma em Serviço Social. Três destes profissionais possuem duas graduações: Teologia e Psicologia, Biologia e Pedagogia, Biologia e Psicologia.

**Formação continuada.** Todos realizaram especializações e mestrado e apenas duas não concluíram seus doutorados. As áreas de estudo na pós-graduação convergiram para a questão socioambiental, sempre havendo preocupação com as mazelas sociais.

**Faixa etária.** A maioria encontra-se próxima dos 40 anos (sete pessoas), duas pessoas têm cerca de 60 anos e os quatro restantes por volta de 50.

No quadro seguinte apresentamos a situação geral dos(as) entrevistados(as), identificando-os nominalmente por estrelas e constelações.

Quadro 5 – Quadro geral do perfil docente

Docentes	Procedência	Formação inicial	Formação continuada	Gênero	Faixa etária	Localização	Local da entrevista
Perseu	(UFRJ)	Biologia	Doutorado	M	40	RJ	Universidade
Polux	(UFRRJ)	Geografia	Doutorado	M	40	RJ	Residência
Auriga	(UERJ)	Biologia e Pedagogia	Doutorado	F	40	RJ	Universidade
Carena	(UNIRIO)	Biologia e Psicologia	Mestrado	F	50	Petrópolis	Universidade
Aquarius	(UFF)	História	Doutorado	M	50	Niterói	Universidade
Lira	(UERJ)	Biologia	Pós-Doutorado	F	50	RJ	Universidade
Andrômeda	(PUC)	Biologia	Doutorado	F	40	RJ	Universidade
Vega	(UFF)	Filosofia	Doutorado	F	60	RJ	Residência
Polaris	(Católica de Petrópolis)	Teologia e Psicologia	Doutorado (em curso)	F	40	Petrópolis	Universidade
Órion	(UNISO)	Biologia	Doutorado	M	50	SP	Residência
Aldebaran	(USP)	Serviço Social	Livre-docência	F	60	SP	Residência
Capella	(UNIRIO)	Biologia	Doutorado	F	40	RJ	Universidade
Antares	(UNIRIO)	Enfermagem	Doutorado	F	40	RJ	Universidade

Fonte: autora

Além destes 13 entrevistados(as) havia outros dois indicados na lista de candidatos a entrevistas, com os quais não foi possível conversar. O primeiro, morador das cercanias de Itaboraí, encontrava-se em viagem e com excesso de trabalho, e apesar de seu interesse, ao longo de vários meses não houve disponibilidade concreta. O segundo, de Petrópolis, não foi localizado.

## 6.2. As entrevistas

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2007, geralmente no espaço de trabalho dos professores(as), na universidade, mas quatro deles (dois homens e duas mulheres) preferiram receber-nos em sua própria casa e outra no restaurante ao lado da universidade (para aproveitar o horário de almoço). O agendamento sempre foi realizado diretamente com o informante, através de contato telefônico e, eventualmente, através de *e-mails*.

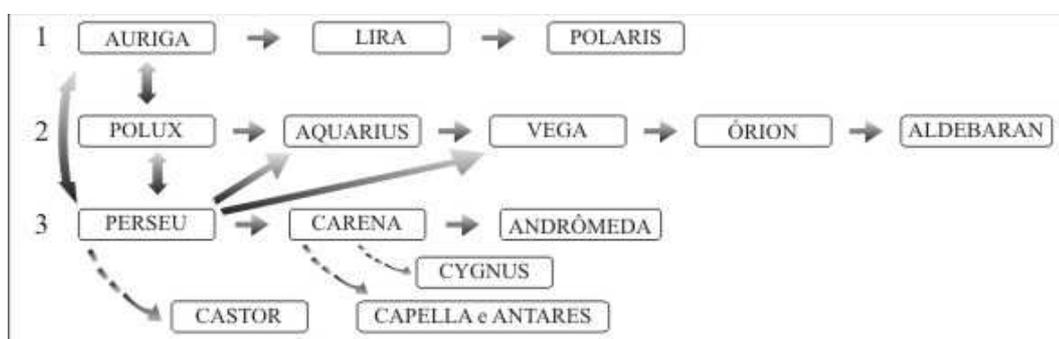
Foi utilizado um gravador cassete, portátil, para registrar as entrevistas, sempre pessoalmente e sem auxiliares. Ao todo, foram 28 fitas. Também tomamos notas acerca do ambiente onde se deu o encontro e das circunstâncias da conversa.

Freqüentemente as entrevistas ocorreram em ambiente acolhedor e informal, que observamos fazer parte do “estilo” do público estudado. A título de exemplo, um dos entrevistados(as) presenteou-nos com seus últimos livros; em três casos, recebemos convite para permanecer no ambiente após a entrevista a fim de compartilhar a próxima refeição; em dois outros casos foi oferecida carona para o retorno após a conversa, havendo também a situação de permanecer em contato por *e-mail* durante seguidos dias, devido à recém identificada afinidade mútua. Todas estas manifestações foram espontâneas e posteriores ao encerramento da gravação.

Quando a entrevista se deu no ambiente de trabalho, observamos que as salas eram compartilhadas com outras pessoas e, por vezes, fomos interrompidos momentaneamente para resolução ou encaminhamento de questões do trabalho (projetos, reuniões, viagens, publicações, estágios). Quando ocorreu na residência dos entrevistados(as), geralmente fomos recebidos na sala. Uma das vezes, contudo, a entrevista se deu nos jardins próximos à piscina do edifício onde mora o professor.

Todas as entrevistas foram transcritas e digitadas, sem edição. A princípio a idéia era começar com uma única pessoa de referência, mas em função do tempo reduzido optamos por utilizar três pontos de partida, tomando, porém, o cuidado de manter os mesmos critérios. Convergentemente, cada um dos três pontos de partida indicou os outros dois, de modo que a escolha destes pontos acabou por

ser novamente referendada no campo. Abaixo, o fluxograma das indicações em rede, incluindo em tracejado as duas entrevistas que não puderam ser aproveitadas e as duas indicações com quem não conseguimos efetuar as entrevistas.



Esquema 2: Fluxograma das indicações em rede  
Fonte: autora

Das treze entrevistas, consideramos onze para fins de análise, em virtude das circunstâncias de sua realização. Encontrar Carena na UNIRIO requereu certa persistência e tempo, em função de suas viagens e da dificuldade de acesso a ela. Ao buscar informações para contato junto à sua diretoria foram-nos oferecidas também, além dos novos dados de Carena, duas indicações de docentes daquela universidade, atuantes em EA. Realizamos estas entrevistas antes de conseguirmos contato com Carena. Entretanto, em função da indicação de Capella e de Antares ter sido efetuada por outra via que não a prevista pela metodologia, estas entrevistas não foram consideradas na análise. Ainda assim e por isso mesmo, importa ressaltar a convergência de seus relatos com os demais.

### 6.3. Análise dos dados

Embora uma primeira classificação proposta para os dados ocorra costumeiramente a partir de suas semelhanças e diferenças e tenhamos tido em conta o panorama das idéias de Puig e de Gouveia como eixos orientadores, entendemos necessário utilizar a reflexão compreensiva na análise, a partir da associação livre. Segundo Appolinário (2006, p. 40 e 61), citado por Silva (2008, p.89), a pesquisa qualitativa seria aquela que:

“prevê uma coleta de dados que parte da interação social entre pesquisador e fenômeno pesquisado ou participante do estudo. Ele destaca ainda que esse tipo de pesquisa prevê que a análise dos dados coletados baseie-se na hermenêutica do próprio pesquisador (ou seja, na capacidade do pesquisador em interpretar os fatos e dar-lhes sentido).”

Certamente é necessário fazer-se acompanhar de muita leitura, reflexão, testagem das próprias compreensões e questionamento dos pressupostos pessoais para viabilizar uma desconstrução, que permita, então, a construção de algo novo.

Devido à riqueza dos dados e às várias possibilidades de análise a que se prestam, privilegiamos as questões da entrevista diretamente relacionadas com a *motivação* dos(as) docentes na configuração de seu projeto de vida, uma vez que as escolhas resultam de valores. Num segundo momento, foi a vez de olhar para as questões relativas às *influências* recebidas nas escolhas de vida destas pessoas. A partir daí, valores e trabalho foram correlacionados, de maneira a verificar o modo como interagem. Estes três aspectos correspondem às questões da pesquisa (quais valores se relacionam com a escolha da EA? Como se formaram? Como atuam?) Entretanto, como as coisas ocorrem organicamente, de modo integrado, à medida que os dados foram sendo apresentados, as três questões foram também sendo consideradas.

O mini-inventário e diversas perguntas da entrevista atendem a este objetivo identificatório dos valores, elencadas na seqüência: **1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30**. Das questões listadas as mais relevantes se encontram em negrito. As demais foram utilizadas em consultas quando houve necessidade de verificação ou confirmação de uma informação.

Classificamos estas questões nas seções seguintes: opção pela EA; intenção; comportamento e perspectivas.

Esclarecemos, ainda, que no diálogo com os dados optamos por utilizar diretamente (evitando citações que poluiriam o texto) os conceitos já apresentados de Carvalho (2002): campo ambiental e sujeito ecológico; de Puig (1998): meios de experiência moral, experiência moral, consciência moral; e a tipologia de valores de Gouveia. Isso significa que os conceitos, já introjetados, operaram enquanto pano de fundo da análise. Conforme os dados se apresentem, oportunamente e, muitas vezes, de modo combinado, identificaremos valores, mostraremos sua forma de operar e a maneira que se formaram ou consolidaram.

### 6.3.1. Os entrevistados(as): quem são

Pessoas que compartilham desejos, modos de ser e de estar no mundo, traços de personalidade e prioridades. Diferem no modo de concretizar estes desejos e prioridades, imprimindo aí sua singularidade pessoal, mas se aproximam na articulação possível e negociada para ações conjuntas (reuniões, eventos, livros, projetos, negociações). O elo que os une é o *ethos* de sujeitos ecológicos, para usar o dizer de Isabel Carvalho.

Em comum, o perfil de líderes determinados, persistentes, altruístas, abnegados e *workaholics*, resultando em grande engajamento, dedicação e produtividade. Na biografia, partilham idéias inatas quanto às necessidades de auxílio à humanidade e à vida como um todo, traduzidas pela atenção e cuidado planetários, além de acontecimentos marcantes na infância ou juventude desencadeadores de uma série de escolhas relacionadas a posicionar-se quanto a esta tendência de assistir a outrem e ao modo de fazê-lo. Demonstraram importar-se e ocupar-se na vida com coisas como gratidão, solidariedade, justiça, trabalho, estudo, família, relacionamentos interpessoais sadios, amorosidade, cuidado, respeito. Estas palavras foram mencionadas repetidamente em diversos momentos da entrevista, por ensejos variados.

São pessoas decididas, comprometidas, que gostam da vida e a significam principalmente pelo trabalho, escolhido ao modo de estratégia para viabilizar intervenções sociais relativas à necessidade de cuidado planetário, nele incluídas as pessoas e relações. As declarações são convictas, entusiásticas, firmes:

“Esse trabalho é o trabalho da minha vida, pro resto da minha vida, vou me aposentar e continuar nele” (**LIRA**).

“Então acho que um educador ambiental tem que se posicionar muito claramente nesse sentido de ser defensor da mudança, de não ser acomodado, de explicitar seu compromisso. E tem amor, eu acho que tem aí uma coisa mais subjetiva, esse amor maior pela vida. (...) se você pegar isso que eu falei antes, essa minha inquietação, essa minha não aceitação, ela é muito de um amor, de uma paixão pela vida que me moveu muito, eu sou um apaixonado pela vida. (...) você tem que viver intensamente, em todos os sentidos, se você não sentir prazer da vida, né, [tem que] fazer a história” (**PERSEU**).

Destaca-se um aspecto de compromisso pessoal para com a mudança do mundo a partir da própria ação articulada.

“Eu acho que a vida e a história é um processo e depende de muitas coisas, inclusive da nossa ação. Acho que não adianta ficar muito sonhando, acho que a gente tem que ir se engajando nas coisas, não é de uma forma pragmática, mas colocando no horizonte lutas que são possíveis, que são necessárias e se engajando nesses trabalhos. Se eu quero melhorar algo não adianta sonhar com uma coisa. A gente tem que ver como é que eu faço historicamente, praticamente, como é que eu me engajo nisso, que papel eu desempenho nisso, quanto que eu consigo fazer, os limites disso também que estão postos dentro da educação, mas principalmente fora da educação. (...) Bem, acho que tenho uma prioridade que tem duas faces. Eu diria, assim, que esta é a prioridade que orienta minha vida. Que é uma prioridade de compromisso com os outros. Então ela tem uma face privada, que é o meu compromisso com a minha família, e a minha face social, que é o meu compromisso com a sociedade na qual eu vivo. Acho que compromisso é uma prioridade número um. Ninguém tem o direito de ser descompromissado, de se desfazer da sua parcela de responsabilidade em qualquer situação. Nós não estamos soltos no mundo. O Sartre diria ‘nós estamos condenados a ser livres’. E, portanto, nós devemos exercer nossa liberdade com responsabilidade, que implica sempre numa relação com outras pessoas” (VEGA).

### 6.3.2.

#### Os entrevistados(as): o que querem

Analisar o que querem os entrevistados é olhar como se expressam, que escolhas fazem, a que direcionam seus esforços – e, logo, que valores os movem. Para isso, nada melhor do que examinar os indícios de projetos existenciais.

#### 6.3.2.1.

##### Projetos de vida: opção pela EA

A opção pela educação ambiental pode ser traduzida na expressão “escolha de vida”, utilizada pela maioria dos entrevistados(as). As questões respondidas nesta seção foram a de número 6) *por que* você é educador(a) ambiental?; e a de número 4) *como* se tornou educador ambiental?

A questão “Por que você é educador ambiental?” pretendeu remeter à motivação que levou a esta escolha. No geral, parece haver um inconformismo com a situação atual, descrita como de injustiça, desigualdade, degradação, afastamento de si próprio e dos demais. Como demonstram as afirmativas

seguintes, fazendo eco a quase todas as demais, cujo mote é que *algo tem de ser feito para que as coisas mudem*:

“eu sou um educador ambiental porque sou uma pessoa que não aceita o que tá aí. Essa coisa pra mim, assim, chega a ser insuportável. Absolutamente insuportável. Sofro demais. Sofro. Sou uma pessoa inquieta, que normalmente não aceita a idéia de que o que esta aí, é [no sentido de que tenha de ser assim]. *Alguma coisa tem que ser feita para ser diferente*” (PERSEU).

“Por que eu sou uma educadora ambiental...? Porque eu penso que o Marx tem razão, que nós somos seres da natureza, que intercambiar com a natureza é um intercâmbio com nós mesmos, que o trabalho faz essa mediação entre nós e a natureza, sobretudo na produção capitalista, levou essa relação a uma relação de espoliação tão gigantesca que nós perdemos a responsabilidade social com a vida, com a sobrevivência. Então, aquilo que Marx chamou da falha metabólica, essa separação do homem com a natureza, a compreensão que o homem tem e que levou a uma alienação progressiva do ser humano em relação aos impactos que ele exerce sobre si mesmo, se entendendo como natureza. *Isso é de responsabilidade social muito importante*, enfim, eu acho que alguém tem que se ocupar disso. Eu acho que todos têm que se ocupar, mas na medida em que todos não estão se ocupando disso e que há uma inviabilidade de se ocupar disso radicalmente, sobre o modo de produção capitalista, porque o capital não pode fazer essa reflexão, mais radical, porque senão ele se auto-inviabiliza, eu acho que, enfim, *é meu papel, formada e preparada, e há longos anos discutindo o mundo do trabalho, eu acho que quem tem uma reflexão sobre o mundo do trabalho tem que necessariamente se ocupar da questão ambiental*” (VEGA).

A fala de VEGA pressupõe que além de manifestar desgosto pelo mundo como está, pode-se fazer algo. Aliás, deve-se. Por uma questão de responsabilidade. Há uma espécie de autoconvocação para a ação.

As respostas a esta questão evidenciaram o valor *justiça*, traduzido na indignação e na assunção de responsabilidades, através do trabalho. Algumas características se expressam a partir dessa mobilização: engajamento, dedicação, comprometimento, cooperação.

Outro valor que se evidenciou foi a *vida*, enquanto algo que vale a pena experimentar em sua plenitude, tendo sido apresentado de diferentes formas:

*Porque eu gosto da vida*. Acho que a vida tem um valor, enfim... (ÓRION)

Por que eu não sei, eu sei que sou. Acho que porque acredito em projetos coletivos. Educadora Ambiental nunca trabalha só, é impossível, então sempre trabalhei com pesquisa-ação, (...) eu sou uma Educadora Ambiental porque eu acredito na Educação Ambiental, eu acho que é isso. Eu acredito que as pessoas possam se *comprometer com uma melhora da qualidade de vida* (LIRA).

Os dois próximos depoimentos não se encaixam inteiramente em nenhuma das categorias de valor<sup>34</sup> propostas por Gouveia. Além do valor *vida*, que ocorre como nos depoimentos anteriores, evidenciado na descrição da importância do processo da vida, na natureza da vida e da morte, denominamos de *evolutividade* outro aspecto valorizado por POLARIS, algo semelhante a uma mescla dos valores *maturidade* e *afetividade*, resultando em uma vontade de assistir ao outro:

“Eu não me sinto uma educadora ambiental, eu me sinto uma educadora. Agora, eu não consigo imaginar porque que o ambiente não está dentro, acho que é o contrário: por que você é uma educadora? *Porque eu tenho paixão pelo ser humano e pela capacidade de transformação dele*. Tem um autor que diz “que educar não é encher com cântaro, mas é acender um fogo”. Eu acho que o psicólogo também faz isso, é acender um fogo, mostrar que pode ser diferente. Eu acho que a educação vem por aí, agora o enfoque é que procura ser mais abrangente. Mas eu não sei se eu seria uma educadora onde aparecesse uma disciplina chamada de educação ambiental. Eu não sei se eu gostaria de estar neste lugar, sem falar da morte. Todos os processos para mim são muito interligados. Uma das práticas em aula que eu tenho dentro da educação ambiental é fazer uma visita ao cemitério, que é *lidar com a morte*. A natureza o tempo inteiro morre, renasce, tem os ciclos, e nós saímos desse processo. Eu acho que vamos ter que trabalhar estas questões todas” (POLARIS).

Ao passo que a resposta de POLUX remete a uma motivação de ordem vocacional, cujas origens também podem se remeter à *justiça*, mas tendo em mente o perfil de POLUX (que o leitor conhecerá ao longo da análise), referem-se ainda à *afetividade* e *maturidade*.

“nasci assim. Na verdade comecei muito cedo, *nunca pensei em fazer outra coisa*. Pensar até pensei, até comecei uma outra faculdade, mas eu era tão novinho, 16 anos, quando comecei, acho que não estava ainda muito formado. Quando comecei a fazer a formação, isso já estava muito introjetado em mim. É meu mesmo” (POLUX).

Correlacionando esta resposta com as demais de POLUX deduzimos que esta motivação tenha relação com os valores da *justiça*, *honestidade* e *maturidade*.

Para a questão “como se tornou educador ambiental?” se evidenciaram os valores da *justiça* e *conhecimento*. Com esta questão pretendemos conhecer parte

---

<sup>34</sup> Relembrando (conforme tabela 2): sobrevivência, sexo, prazer, estimulação, emoção (relativos a necessidades fisiológicas); estabilidade, saúde, religiosidade, apoio social, ordem social (relativos à necessidade de segurança); afetividade, convivência, êxito, prestígio, poder (relativos à necessidade de afeto ou pertença); conhecimento (relativo à necessidade cognitiva); beleza (relativo à necessidade estética); maturidade (relativo à necessidade de auto-realização); privacidade e autodireção (relativo à pré-condição de liberdade); justiça social (relativo à pré-condição de justiça); honestidade (relativo à pré-condição de honestidade); tradição e obediência (relativos à pré-condição de disciplina).

da trajetória que levou a escolher o caminho da educação ambiental, tanto no que tange a motivações como relativamente a aspectos da biografia pessoal.

PERSEU retrata bem a motivação pela *justiça* e é possível perceber em sua trajetória a influência de meios de experiência moral que originaram problemas morais suficientemente desafiadores para motivar uma escolha profissional engajada, sobre a qual foi investido seu projeto de vida.

“o começo da educação ambiental é o meu próprio começo em termos profissionais, e em termos de opção de vida, tanto é que pra mim nunca houve essa separação entre relação profissional, de compromisso enquanto pessoa, foi uma opção de vida *mesmo*. A educação ambiental pra mim *é isso*, uma opção de vida, que eu comecei com... na verdade assim, desde pequenininho, eu, criança, já tinha toda uma preocupação com essa questão da natureza, e o modo como eu observava as coisas... não aturava, não conseguia compreender certas coisas que eu via, tanto na relação entre as pessoas quanto a relação com o mundo, e isso foi me motivando muito cedo a me envolver com as discussões ambientais, e com as questões sociais, e com os movimentos sociais, e com os trabalhos em comunidade... isso muito cedinho mesmo” (PERSEU).

As primeiras experiências morais dilemáticas motivaram para um aprofundamento na questão. O que PERSEU faz em seguida, envolvendo-se em movimentos sociais variados e enfrentando, a partir daí novas experiências morais.

“E aí com 16 para 17 anos eu comecei a atuar na APEDEMA, em formação de grupos ambientalistas aqui no Rio, participei de vários naquela época, e aí, assim que entrei na universidade, já via que a Biologia era importante mas não dava conta dessa discussão, das minhas inquietações, e aí já comecei a puxar para cá mesmo, pra Educação. Fazia licenciatura e bacharelado juntos, naquela época. E aqui conheci um pessoal da Sociologia da Educação, e isso foi facilitando esse trânsito da educação, e da educação e biologia, e aí eu comecei a formular efetivamente sobre educação ambiental, isso em 86 mais ou menos, por aí. (...) E daí pra frente foi crescendo, porque aí já me envolvi com a construção das redes, formei o primeiro grupo aqui, o GEA, na época era o primeiro grupo de educação ambiental em universidade, nos anos 90. E aqui sempre teve muita gente de ONG, movimentos sociais, sindicato, pessoal de universidade, tanto é que os primeiros encontros estaduais surgem daqui, das nossas reuniões, e a rede estadual surge daqui... Enfim, aí me envolvi na organização de vários eventos, inclusive a jornada internacional, na época da confecção do Tratado, o primeiro [encontro] latino-americano, e aí, na definição da política nacional, do PRONEA, com esses documentos todos eu tive uma ligação, e já circulava bastante pelo país, e isso foi crescendo, crescendo, crescendo, até gostaria de pular esse ponto, porque você já sabe (risos...) (PERSEU)

Como se pode depreender, nos meios de experiência moral vividos por PERSEU (trabalhos em comunidade, grupos ambientalistas, a universidade,

movimentos sociais), significativa interação se desenvolveu. As experiências morais e as conversas ocorridas sobre estas experiências – sejam questionamentos interpessoais, sejam embates internos – certamente alimentaram o fortalecimento desse senso de justiça e modo de encarar a realidade, definindo, e depois, reforçando, a escolha profissional.

“Eu diria assim, que no início eu não me via como educador ambiental. No início das minhas reflexões, me via como ambientalista, pura e simplesmente, mas realmente foi quando a gente começou a ver a importância da educação nessas questões, e quando eu comecei a fazer Biologia, e via que a Biologia não atingia, não chegava a essas pessoas... foi assim: ‘falta aqui a educação!’ Aí quando a gente começou a montar esse trabalho com menino de rua, aí...: ‘é a educação ambiental mesmo!’ É aquilo que reúne todas essas questões e que pode estar atuando nesse processo de conhecimento, de ação, de reflexão, ali é que comecei a me ver como educador ambiental” (PERSEU).

Já CARENA ilustra a escolha embasada pelo valor *conhecimento*. Escolhe e aplica este conhecimento de modo autodidata.

“Estudando sozinha, porque quando eu fiz Biologia no Fundão isso nem existia, nunca nem ouvi falar lá... fui estudando sozinha, lendo... eu sempre tive vontade de ler coisas diferentes sobre as questões ambientais...então eu lia... eu sempre estudei sozinha, nunca fiz nenhum curso de educação ambiental. Eu só vim fazer curso de educação ambiental quando o MEC mandou pra cá para a universidade um convite para eu fazer parte de um grupo de multiplicador de educação ambiental lá em Uberlândia, mas formação de pós-graduação, de mestrado, nunca. Eu sempre estudo sozinha, porque eu acho que a questão ambiental é uma questão de leitura, abertura, filosofia... [pra] entender a questão da sustentabilidade a pessoa tem que estudar a filosofia. A filosofia para mim é a base da educação ambiental, senão fica em ecologia e não tem nada a ver. Você levar a ética pela obrigatoriedade, pela lei de 1999, levar pensadores modernos...levar a ética sob a ótica de diversos pensadores isso é uma coisa bem interessante pros alunos que nunca viram filosofia, nunca nem ouviram falar de ética, não sabiam que existia isso” (CARENA).

Trata-se de um valor e estratégia de mobilização simultaneamente. CARENA imperceptivelmente toma sua experiência por modelo e busca reproduzir sua motivação nos alunos, oportunizando-lhes percorrer trajeto semelhante ao dela, qual seja, o do conhecimento. Sua atuação orienta-se no sentido de que seus alunos também se mobilizem a partir do conhecimento. Da mesma forma que ALDEBARAN:

“Se você consegue convencer a pessoa a incorporar certos conhecimentos, ela passa a lutar por aquilo, e buscar transformar a sociedade, numa visão de bem comum. Eu acho que a educação tem papel importantíssimo, é o que me motiva nesta área. É impossível trabalhar simplesmente com meio ambiente ou saúde sem

trabalhar a educação, que é o que transforma as pessoas, é a partir daí que elas vão transformar o entorno. Claro que não é a gente que transforma a pessoa, ela se transforma, mas o que quero dizer é que vem de dentro para fora... primeiro a pessoa se transforma, para depois transformar o entorno. Isso na educação ambiental (EA) é importantíssimo. Se as pessoas não incorporarem novas idéias e não passarem a atuar em função destas idéias... Eu digo aos meus alunos que não existe EA teórica” (ALDEBARAN).

Embora para ALDEBARAN haja diferença de expectativa. Como se vê, o conhecimento para ela deve estar explícita e diretamente a serviço da justiça, do bem comum. Existe para mudar o mundo, viver a própria proposta.

“Sou nascido no interior de SP, fui a SP para estudar Biologia, também trabalhava na Sabesp. Era um trabalho externo, muito bom pra me fazer conhecer a periferia de SP. Me marcou muito. Comecei depois a militar no movimento estudantil, ecológico. Foi no final dos anos 70 e início de 80. Por acidente comecei a dar aulas e me interessei por educação. Minha sogra era professora de Biologia, fez cirurgia um pouco complicada e teve de deixar algumas aulas. Não havia professor. Eu estava no 3º ano. Conversou com o diretor e me chamou pra dar aula no período noturno. Foi do tipo, já que não tem ninguém, vem você. Traz o estudante. Comecei, então, a dar aula para o 3º colegial. O programa deles era Ecologia, na época. Para mim foi muito bom. Muitos dos meus alunos, ou tinham a minha idade ou eram mais velhos, o que me foi um desafio, são os marcos da minha trajetória. Não foi só uma gentileza, nada disso. Aquilo também me provocou. Ali foi uma... você se torna professor” (ÓRION).

O conhecimento, evidentemente importante para ÓRION – que se mudou para a capital apenas para estudar, com todas as dificuldades que isso supõe – foi também porta para diversas experiências morais, como o primeiro desafio docente anteriormente citado. O resultado dessas vivências iniciais foi o envolvimento maior com a educação:

“Fui fazer licenciatura, um período muito chato... a Educação é uma coisa muito chata... mas acho que as leituras no período, do Paulo Freire, foram muito importantes. Não só as leituras que eu fiz do Paulo Freire, mas as leituras *das pessoas com as quais eu convivia*. Isso me ajudou muito. E encontrei muita gente pra me apoiar nesta formação. Da biologia, fui fazer o mestrado em Filosofia da Educação, e não encontrei ninguém fazendo este percurso. Até poderia ter, poucos anos depois encontrei colegas neste percurso... mas não eram pessoas da minha convivência, então eu tinha mais possibilidade de encontrar barreiras do que apoios. E encontrei muitos apoios, e isso foi legal. Então... tem essa coisa de assumir-se professor como uma identidade, mas também assumir-se professor profissionalmente. Não ser um professor qualquer, eu acho que eu não sou um professor qualquer” (ÓRION).

A influência do meio teve sua relevância, mas dentro dele parece ser o contato com os companheiros (pessoas/ leituras) o que realmente fazia diferença em suas reflexões.

Também para ÓRION conhecimento e justiça se articulam em sua história, embora de outro modo. Da mesma forma que para PERSEU os meios de experiência moral que o influenciaram estão relacionados com os movimentos sociais, especialmente pelo contexto nacional na década de 80.

“Fui para a PUC, estava muito envolvido com a educação, participei do *movimento de democratização estudantil, a volta dos exilados, o Gabeira, o Paulo Freire*. São Paulo fervia naquela época. Eu participava ativamente disso. Decidi fazer mestrado de Educação. Fui à PUC, estudar com Paulo Freire. Da PUC fui à Bélgica. Quando voltei para o Brasil, depois de acabar o Doutorado, o Brasil estava nos preparativos para a RIO-92. Eu cheguei com formação sólida, num momento bem interessante, como este. Mas eu não tinha perspectiva da Educação Ambiental, que iria ter a importância e a difusão que tem hoje. Era algo que eu queria estudar, mas era muito intuitivo. Acho que marcou bastante e marca ainda o meu trabalho esta coisa da percepção, da intuição, da sensibilidade, do que vai acontecer” (ÓRION).

O mesmo se passou com AQUARIUS, no Rio de Janeiro. Formado em história, também adquiriu conhecimentos em geografia, psicologia e arquitetura. Chegou à Educação através de uma experiência semelhante à de ÓRION, através de um convite ocasional para lecionar, só que neste caso no ensino infantil. Tomou gosto pela educação e a convivência simultânea com problemas ambientais e com colegas de uma escola alternativa foi forjando um interesse cada vez maior pela questão ambiental. Como antes, aqui também as experiências de problematização moral geradas pela interação com os alunos e com a realidade escolar contribuíram decisivamente para delinear a educação ambiental enquanto projeto existencial. AQUARIUS conta que uma de suas experiências fundamentais nesse sentido se deu quando professor numa escola estadual da zona rural. Dando aula de geografia, se deparou com a desistência de uma aluna em função de uma gravidez não planejada. O fato o mobilizou de tal forma que ele mudou o programa de geografia física para demografia, população, métodos contraceptivos. Sua impertinência, como ele se refere, de explicar a anatomia e fisiologia humanas aos alunos da sétima série, custou-lhe a reprovação dos demais professores, que não entenderam sua atitude. Mas, como disse ele, não podia sonegar este tipo de informação.

“Nesse esforço de me fazer entender, porque minha intenção não era de agredir ninguém, era de orientar os alunos, eu achava que a escola não podia sonegar essas informações todas, eu comecei a perceber o fosso que existia entre as pautas curriculares tradicionais e as demandas educacionais latentes dos alunos. Isso me provocou um impacto importante na minha perspectiva como professor mesmo. Eu comecei a ter coragem de desobedecer mais a ordem escolar e comecei a ter mais firmeza, porque o conflito não foi pequeno. Eu lembro de uma figura que era evangélica e ela assistiu a esse negócio horrorizada. Passou o resto do ano se benzendo toda vez que encontrava comigo...” (AQUARIUS)

Esta experiência, somada a outras, relativas a demandas reais dos alunos em contraposição ao conservantismo escolar, levou AQUARIUS a perceber a necessidade de desobedecer a escola para ser fiel a si mesmo. Mas, também a criar alianças no âmbito escolar de modo a viabilizar o trabalho. Falando de outro momento e de um trabalho sobre saneamento básico que desenvolveu com a quinta série, devido à presença de um valão a céu aberto defronte a escola, conta sobre o aprendizado dessa necessidade, pois neste projeto não conseguiu fazer a exposição temática que desejava, aberta para a comunidade.

“Mas foi frustrante, porque percebi a seriedade dos limites com que a gente trabalha em escola, entendeu? Isso me exigiria outros cuidados, políticos até, pra pensar em projetos futuros. Ou bem eu tinha que construir uma aliança interna que me permitisse fazer tais afrontamentos ou eu ia ficar morrendo na praia o tempo todo, entendeu? Então isso me ensinou um pouco sobre a necessidade de buscar alianças internas e de vencer uma coisa que é complicada que é a cultura pedagógica tradicional, que é conservadora, positivista. Mas também isso me ajudou a compreender o fato de que pensar em EA na escola significa também pensar em uma estratégia de combate com relação a esta cultura tradicional. Foi uma situação importante. Fiquei um pouco abatido durante um certo tempo até digerir essa história...” (AQUARIUS)

O fazer docente, então, configurou-se um grande fornecedor de desafios, requerendo escolhas e posicionamentos frente às experiências morais. Outros desafios ocorreram, isto é, experiências morais, ainda no mesmo meio de experiência moral: o trabalho. Mas em circunstâncias diversas, quando consultor de uma grande estatal para a área ambiental, depois como professor de uma pequena cidade do interior de Minas, também na militância partidária e na ambientalista e, finalmente, na docência universitária.

Em todas estas situações, evidenciou-se o valor da *justiça* e da *maturidade* enquanto catalisadores importantes de renovações, aprendizados e fios condutores da própria vida. O trabalho, neste caso, constitui mero instrumento de

contraposição à injustiça e de contribuição tanto para angariar novos combatentes lúcidos como para diretamente eliminar a injustiça.

LIRA, por sua vez, representa os três valores conjugados entre si: *vida, justiça e conhecimento*.

“Desde quando eu fazia Biologia eu trabalhava nestas classes populares dando aula. Desde sempre eu achei que o ensino simples da biologia estava a serviço de uma discussão sobre a questão ambiental e da saúde. Não haveria conceitos soltos, quer dizer, os conceitos serviriam para entender melhor o ambiente, entender melhor a saúde. Depois que eu fiz Biologia fiz pós-graduação para ser melhor educadora e não bióloga. Depois, eu fui fazer justamente doutorado em Ciências Sociais na Unicamp para ser uma educadora melhor e não bióloga. Eu fui chegando perto das Ciências Sociais, mas sempre para ser uma Educadora melhor, sempre pra tentar fazer com que as pessoas pudessem compreender melhor o seu corpo e o seu meio, para ter uma melhor qualidade de vida e [para] que pudessem contribuir para projetos sustentáveis” (LIRA).

Neste caso, a qualidade de vida seria uma questão de justiça. Poderia ser alcançada mediante conhecimento, e este, desenvolvido através da prática educativa, sendo o corpo e o meio pautas do processo pedagógico. Trata-se do mesmo tipo de situação ocorrida com AURIGA. Inicialmente, AURIGA desenvolve seu trabalho, ignoradamente com perfil de EA, de maneira intuitiva, por um senso de dever e de justiça.

“Deixa eu te dizer por que falo isso... eu comecei a trabalhar no Estado em 1976 e fui trabalhar numa área muito carente, que era São João de Meriti, na Baixada Fluminense e lá eu trabalhava com crianças de primeira a quarta série e quinta a oitava... nessa época eu era professora de primeira a quarta, mas tinha feito um curso de estudos adicionais. (...) E eu era a única professora de ciências na escola, uma escola numa área que não tinha asfalto, não tinha esgotamento sanitário, que a água era precária, tinha muito valão aberto... então eu comecei a fazer muito trabalho com as crianças, voltado para a realidade delas... eu saía com as crianças pra que elas olhassem o entorno, a gente deu muita aula em volta do valão do esgoto, conversando com a comunidade sobre como é que era o valão antes... e eu não sabia que estava fazendo diagnóstico socioambiental, que eu estava recuperando memórias... eu não sabia nada disso naquela época... tinha 18 anos, tinha acabado de sair do curso normal, ia fazer 19 anos. Eu achava que aquilo era importante, que as crianças precisavam saber o que era aquilo, como é que tinha sido, o que a gente poderia fazer pra melhorar... A gente fez muita feira de ciências, na época era ditadura militar e eu não sabia nem o risco que estava correndo porque eu insistia em fazer a feira de ciências na praça próxima à escola... carregava as carteiras e ia fazer feira na praça... e todo mundo achava que era uma grande loucura fazer feira numa praça. Mas eu queria que fosse lá porque não adiantava fazer feira de ciências dentro da escola porque a comunidade não ia. Como a comunidade não ia na escola eu achei que eu tinha que sair da escola. Então eu convenci alguns loucos, isso em 78, 77, a levar as crianças pra fora e a gente fazia isso” (AURIGA).

Sua auto-assunção enquanto educadora ambiental se deu muitos anos depois de estar trabalhando nesta perspectiva, quando começou a estudar o tema por meio da pesquisa universitária.

“Eu acho que na verdade quando eu comecei a ler sobre educação ambiental, comecei a estudar... Acho que na época do mestrado isso ficou mais claro, comecei a perceber isso de uma forma mais teórica, comecei a me envolver com os teóricos, com legislação, comecei a trabalhar nessa área como pesquisadora, tentar levantar referenciais teóricos e aí fui perceber que aquilo que eu fazia há muito tempo era educação ambiental” (AURIGA).

A *justiça* e a *vida* foram ainda o mote de POLARIS, porém sua inserção nos movimentos sociais se deu por outra via: a Teologia da Libertação, de Leonardo Boff, de quem foi aluna e com quem ainda trabalha.

“E mais ou menos nos anos 90, 92, nós começamos a questionar essa questão de direitos só humanos. Por que direitos só humanos? Começamos a falar dos direitos sociais, econômicos culturais e ambientais. (...) Então nós começamos a perceber a importância da questão ambiental, mas não também numa perspectiva só ambientalista, e hoje a gente tenta fazer estes diálogos todos, em todas as dimensões. A categoria que a gente usa nem é ambiente, é ecologia, ecologia é entendida como a ciência das intro-retorrelações, ou seja, busca entender que tudo tem a ver com tudo em alguns sentidos, em alguns pontos, e que precisamos olhar a vida a partir desta integralidade. Então é muito mais a ecologia integral do que propriamente uma preocupação ambiental. Na verdade a gente começou a se interessar por estas questões. As questões da ecologia estão sempre aí, a questão é que a gente é que tem um olhar fragmentado, uma vez que você olha com outro olhar você começa a relacionar todas as questões. Numa primeira fase, nós não trabalhamos com um projeto de ecologia, a gente já teve até um projeto que não deu certo, então a gente começou a perceber que tanto a cultura da paz quanto a ecologia eram eixos, e que deviam atravessar as práticas como um todo” (POLARIS).

A perspectiva democrática atravessa seu trabalho, de modo que os temas não são propostos aos grupos, ao contrário, eles emergem das comunidades ou dos alunos. Devido a sua própria formação em Teologia e Psicologia, diferentemente da maioria, POLARIS não veio de uma origem ambientalista, mas de movimentos sociais que relacionam seus fundamentos à espiritualidade. De modo que sua prática ambiental encontra-se impregnada por esta matriz.

“Há 3 anos eu fui convidada para ajudar a pensar em um curso de pós-graduação com os franciscanos de Petrópolis, eles têm um Instituto Teológico Franciscano, eles têm uma das maiores bibliotecas da América Latina e queriam começar a fazer este diálogo. Então comecei a ajudar a pensar e isso se concretizou através de um curso de pós-graduação chamado *Educação, Ecologia, Espiritualidade - uma abordagem transdisciplinar*. Eu fiquei com a parte de Educação e Ecologia, mas havia muita liberdade para se criar algo, tanto que no primeiro módulo eu trabalhei

só as questões do paradigma. O mais legal do curso é que vieram pessoas do Brasil inteiro, elas ficavam hospedadas lá durante 20 dias e depois iam embora. A primeira turma terminou em janeiro deste ano. E outras universidades tentaram disputar este curso como Bragança Paulista, outras universidades dos franciscanos. Mas se decidiu que ela vai ficar no Instituto Teológico porque ali ela teve características mais alternativas que dentro de uma universidade formal talvez ela não pudesse ter. O instituto é uma universidade, mas ele não tem os cursos regulares de uma universidade, trabalha mais com os cursos da Teologia” (POLARIS).

Percebe-se que também o conhecimento e a religiosidade atravessam sua prática como algo valioso, sendo o exemplo anterior mera amostra.

Em POLARIS o valor *justiça* mobiliza traços de personalidade, como: criticidade, anticonvencionalismo, afetuosidade, pragmatismo. Que se traduzem num comportamento engajado, sensível e idealista.

Observamos que os valores agem na escolha dos conteúdos e na forma de abordá-los e interagem entre si nesse processo. Por exemplo, a *justiça* tem sido uma motivação básica, levando a uma prática educativa democrática e participativa, valorizada por POLARIS e AURIGA. Interagindo *justiça* com *vida*, resultou na importância atribuída por LIRA ao corpo e à morte, por POLARIS.

POLUX também vivenciou meios de experiência moral ligados ao ambientalismo (no contexto carioca) desde sua juventude, tal como PERSEU e AQUARIUS. Mas sua motivação *inicial* está ligada à estética e ao afeto, devido à convivência:

“Minha primeira grande influência para me tornar um educador ambiental foi minha avó. Ela tinha um sítio em Nova Friburgo, em Muri, que era um lugar *paradisiaco* e era paradisíaco por conta dela, por ela ser uma pessoa voltada para a natureza, ter mil caprichos, era tudo lindo, impecável, o jardim maravilhoso e era por conta do zelo dela, da paixão dela pela natureza. Eu vivenciei muito essa paixão dela e obviamente isso me influenciou muito. Certamente, isso teve uma importância bastante grande, não pela EA, mas por essa paixão por tudo que esteja relacionado à questão da natureza. Depois disso, quando entrei na universidade, já motivado por essa questão, eu tive um momento em que deu clique com essa coisa, numa Semana do Meio Ambiente, acho que a primeira do curso da UFRJ, em 84. E na preparação da Semana, comecei a me envolver como aluno, tinha na época como professor o Carlos Minc, que hoje é secretário de Estado. Naquela época ele estava vindo da Europa, tinha sido exilado, junto com outros tantos e naquele momento estava se constituindo o Partido Verde aqui no Brasil e, particularmente, no Rio. Tinha o Gabeira, o Minc, o Sirkis e na universidade ficou meio um nucleozinho dessa coisa e eu já me encantando por essa história, acho que ali foi o momento mesmo de decidir que realmente queria profissionalmente ingressar na EA. A partir dali realmente comecei a procurar alguma coisa ligada à EA e já foi alguma coisa pensando em EA porque eu estava na faculdade de geografia e eu queria ser professor. Muitos colegas fizeram bacharelado, eu nem fiz, já queria ser

realmente professor e nesse momento já pensei em conciliar a geografia com a EA e já comecei a procurar” (POLUX).

Idealista, POLUX quando se formou quis viver no interior e trabalhar com escolas rurais ou excluídas. Essa experiência gerou importantes frutos: diversos projetos com a comunidade e dois livros. Os livros, e sua trajetória em seguida, voltando à academia para o mestrado e doutorado, revelam também ter ele por valor o *conhecimento* – articulado de uma forma prática, sempre gerando resultados, como novos livros. Eis um exemplo de como atuam os valores. Ao mesmo tempo, revela-se em seu depoimento anterior, a importância de um ambiente favorável e da convivência com os companheiros de jornada.

“O Pedrini, com seus alunos, que quando me apresenta fala que tenho uma formação de doido, geografia, ciências ambientais, ciências sociais e educação, mas na verdade ela tem um norte que é a EA, todos os meus trabalhos foram orientados para isso e na verdade para a EA essa abordagem é interessante porque me deu uma visão de diferentes campos do conhecimento e isso agrega para essa visão mais ampla da EA” (POLUX).

Além do conhecimento e da justiça, POLUX parece ser movido pelo senso de fraternidade. É pessoa afetuosa e bem humorada, que explicitamente gosta da vida e do ser humano, dedicando-se, por isso, à busca de melhor qualidade de vida para todos. Olhando sua trajetória faz-se necessário acrescentarmos à lista de valores de POLUX a *beleza* e a *maturidade*, ambos relacionados com a escolha da educação ambiental.

*Compromisso com a mudança para melhor* parece ser o foco comum do grupo estudado. O que pode ser confirmado ao observarmos as respostas às questões do bloco *intenção*, quais sejam: 4) “O que você gostaria de ver em seus alunos como efeitos de seu trabalho? 9) “Que mudanças você espera que seu trabalho promova no mundo?”

### 6.3.2.2.

#### Projetos de vida: efeitos do trabalho

Considerando o grupo como um todo há dois aspectos que se sobressaem como efeitos desejados do trabalho: a *sensibilização* e o engajamento na *militância* ecológica. Um total de 60% do grupo para cada aspecto mencionado,

isto é, há pequena faixa de sobreposição, pois AQUARIUS e POLUX alimentam ambas as expectativas.

No grupo da militância encontramos PERSEU, ALDEBARAN, VEGA, ÓRION, POLUX e AQUARIUS. A militância para eles não tem valor em si mesma, mas trata-se de ferramenta para a transformação social, correspondendo, portanto, ao valor *justiça social*. A expectativa quanto à forma de expressar esse engajamento na transformação social, entretanto, varia conforme as tendências pessoais de cada docente. No caso de PERSEU a ênfase recai sobre a necessidade de ação e reflexão conjugadas.

“ah, eu gostaria de ver os alunos, todos, não separando teoria de prática, que acho que é terrível nas pessoas, ou vão muito pro praticismo ou vão muito pro teoricismo, o que não leva a lugar nenhum, as duas coisas não levam a lugar nenhum. Talvez essa seja uma marca minha também. As pessoas dizem que tenho uma densidade teórica muito grande, na minha densidade teórica vem uma carga de vivência que poucas pessoas tiveram. Eu acho que isso é um diferencial importante, eu quero ver os meus alunos com essa característica também, pessoas que vão pra prática, mas que não se satisfazem só com a prática, e que sabem fazer a reflexão do mundo, mas tendo vivenciado o mundo. Então, isso eu falo com muito orgulho até, não tem praticamente nada da educação ambiental no Brasil que eu não tenha participado de alguma forma, então eu falo de dentro, e acho isso muito bom. Eu quero ver isso, os meus alunos todos engajados, pessoas que não separam teoria da prática, e que se envolvam com o mundo. Isso é uma coisa que, se pudesse, seria perfeito” (PERSEU).

Evidentemente, isso tem a ver com sua própria forma de ser, crítica, coerente, mas também com os valores do *conhecimento*, do *êxito* (ligado à *justiça*) e da *maturidade*. O aspecto auto-realização (*maturidade*) e o *êxito* relativo à transformação social também são destacados por ALDEBARAN, este último expresso pelo sucesso na conquista de políticas públicas.

“Eu tenho visto os resultados ao longo dos 25 anos, e quase 15 anos trabalhando com a EA propriamente dita. Pois considero EA uma abordagem de educação. Tenho visto muito bons resultados. Não só pessoas se transformarem por conta do meu trabalho, mas por um trabalho delas próprias, e vislumbrarem oportunidade de mudança pessoal e do seu espaço, e das comunidades. Principalmente, algumas políticas públicas que têm sido viabilizadas com os trabalhos que temos feito a partir destes alunos. Vários alunos foram responsáveis por mudanças importantes a partir de suas pesquisas, tanto nas áreas municipais até a área federal. Isto me traz satisfação... e também ver a forma como os alunos estão trabalhando, por exemplo, a questão da pobreza (isso é o lado assistente social que a gente nunca perde). Tenho estado em vários estados brasileiros com pesquisa e temos visto algumas coisas acontecerem, ainda de forma pontual, mas mesmo assim, com poucas pessoas, tenho visto esta mudança acontecer e isso me satisfaz bastante” (ALDEBARAN).

Com ÓRION também encontramos a valorização do *êxito* e da *maturidade*, especialmente através do *conhecimento* e da atuação por meio do espaço acadêmico, que considera uma responsabilidade. Sua personalidade séria, coerente e rigorosa marca sua atuação.

“Digo pra eles: após 10 anos não vou mais ser professor, vou estar em outros projetos. Então vocês têm que perceber que são meus orientandos, são meus herdeiros. Não é que são pupilos, mas eu tenho que formar gente. Estou numa instituição. Está institucionalizado este tipo de atividade. É uma responsabilidade social. Se eu não deixar pessoas que futuramente possam ocupar estes lugares, com as características delas evidentemente, meu trabalho está incompleto. Eu falo isso pra eles muito. Eu acho que estou conseguindo montar, numa universidade desconhecida, há 9 anos, com a formação que eu tenho, mas por eu não fazer concessões, não entrei em determinados espaços de capital simbólico acadêmico mais elevados. É dali que estou fazendo este grupo. Estão aí... publicando, estão conscientes do que é fazer trabalho em EA, não é só obter certificado, se for só isso, vá procurar outro orientador. Comigo não, comigo precisamos estudar [*conhecimento*], aprofundar e intervir [*êxito*]. Nem todos têm condições de fazer isso, mas são as exigências que me coloco e coloco pros meus orientandos. E eles acatam. É uma coisa de engajamento... Sem dúvida. ...e de intervenção, do que eles estão pensando e onde podem intervir. Uns com dimensão mais ampla. Outros mais restrita. Não é o tamanho. Não dá pra medir. Mas é a intensidade, a honestidade, a responsabilidade, a pertinência, acho que isso são os conceitos básicos comuns dos meus orientandos e de que eu não abro mão” (ÓRION).

AQUARIUS repete, como ÓRION, os valores do *êxito*, da *maturidade* e da *justiça*, vislumbrando também a expressão deles através do *conhecimento*, isto é, dos produtos acadêmicos lançados por seus alunos, uma resultante de seu trabalho.

“São as ambições que a gente tem sempre, né... concretamente falando, você sensibilizar um grupo de alunos, que a essa altura não é pequeno e que estão transformando suas preocupações em projetos, monografias de final de curso... academicamente falando, nós já temos um impacto que não é pequeno, não. Uma porção de gente que já está sinceramente preocupado e ocupado com isso, ou então amadurecendo preocupações nesse sentido. A gente tem conseguido que as pessoas não se desencantem em relação às temáticas ambientais, mas que percam a sua ingenuidade, ganhem mais criticidade [*conhecimento*], mais consistência [*êxito*] no trabalho que elas fazem, mais compromisso [*justiça*] com as questões socioambientais pra além do que as escolas tradicionalmente fazem, que é evocar o desejo da natureza ser preservada... e acho que a gente alcança moderadamente o objetivo nesse sentido. Então estamos criando um campo de interesses nesse sentido! Tem monte de alunos que está começando a arrumar a discussão, leituras e transformando isso em produtos acadêmicos, em monografias, enfim... trabalhos, preocupações. ...eu cruzo com eles por aí e eles me contam o que estão fazendo, me chamam pra ir nas escolas conversar com as equipes, isso tem acontecido com alguma frequência. Então eu acho que a gente está se tornando uma referência pros alunos em relação às questões ambientais, que é o que a gente pode desejar [*maturidade*], né?” (AQUARIUS)

Para ele, como para PERSEU, a criticidade é um ponto muito importante. VEGA, porém, provavelmente seja o exemplo mais emblemático quanto à ênfase na *justiça social*, como sendo o coração dos desejos do grupo cuja expectativa se traduz na militância.

“Eu acho que quem tem uma perspectiva de que a sociedade na qual nós vivemos não é uma boa sociedade, tem a perspectiva de que essa sociedade se transforme numa outra, eu acho que o sonho de todo professor é que seus alunos sejam mais competentes, tenham mais clareza da realidade e nessa medida se movam em direção à transformação social. Então, todo meu empenho seja na área social, seja na área ambiental, seja nas outras áreas nas quais eu atuo em educação, tenho essa perspectiva, de que o discípulo supere o mestre. De que eles venham a fazer muito mais, trabalhos mais consistentes, competentes, coerentes do que eu própria consegui fazer. E que esse movimento nessa medida se amplie e possa disputar politicamente, ideologicamente e também no campo da ética um outro projeto societário. Que mude esse paradigma da corrupção humana, que não seja mais uma produção voltada para o lucro, para a mercantilização da natureza e dos próprios seres humanos, mas que a gente conviva dentro de uma outra perspectiva de sociedade” (VEGA).

De todo modo, é recorrente o nível de seriedade com que encaram seu trabalho e que esperam de seus alunos.

As diferenças de abordagem são pequenas, no geral havendo uma convergência de modos de atuar e de expectativas. Verifica-se ainda a existência de traços em comum: a seriedade, a criticidade, o rigor, a coerência, só para mencionar alguns.

Sintetizando, para este subgrupo, bastante coeso, a *justiça social* enquanto valor maior atua conjuntamente com outros valores importantes: o *conhecimento*, provavelmente pela natureza do trabalho que realizam; o *êxito*, bastante ligado à própria justiça, mas também ao terceiro valor relevante aqui, a *maturidade* ou sentido de auto-realização.

No subgrupo da sensibilização, temos CARENA, LIRA, POLARIS, AURIGA e novamente POLUX e AQUARIUS. A tônica deste subgrupo parece ser a importância dada ao valor da *vida* e ao nível de *integração* (enquanto estratégia mobilizada pelo valor) alcançado pelas pessoas: consigo mesmas, com os demais humanos e seres vivos no geral, com a própria Terra. Pensa-se na justiça, mas tendo como pano de fundo a vida, a necessidade de preservá-la e de bem viver. Como ocorre com CARENA e LIRA.

“A expectativa é que eles gostem de realizar e que eles se sensibilizem em relação às questões ambientais, é a minha simples expectativa... a questão ambiental é uma

questão de sobrevivência... não só o olhar antropocêntrico, mas a questão da natureza mesmo... precisamos sensibilizar pela vida, muito mais que pela questão humana o meu enfoque é pela vida...” (CARENA)

“Eu espero, sobretudo, que [os alunos] saibam que o conhecimento não é uma coisa livresca, não está só nos livros, que o conhecimento está a serviço de uma melhoria de compreensão da relação que a gente tem com a Terra, com a Natureza, com o nosso dia-a-dia, nosso trabalho, que estas coisas não são dissociáveis, que o conhecimento que eles aprendem é algo que é parte deles tal qual as células são parte deles, não é uma coisa separada que está lá na estante, espero que eles se sintam como parte da Terra como o conhecimento é parte deles, eu espero isso. Espero que eles tenham uma relação diferente com o conhecimento a serviço do cotidiano, da vida deles, relação cultura com o ar, mar...” (LIRA)

Mas para, de fato, concretizar este trabalho de sensibilidade, LIRA destaca a necessidade de recorrer a outros recursos, que ultrapassam o conhecimento acadêmico convencional e que atuam mais diretamente sobre a sensibilidade. Para ela, sem isso não se consegue atingir a compreensão cognitiva da questão ambiental e muito menos mobilizar-se para a ação transformadora.

“(…) Porque é o sentimento, mais do que os conceitos, que faz com que você se sinta parte. O que estamos trabalhando muito agora faz com que você ache (sinta) que a Natureza não está fora de você, que a Natureza está dentro. Você é a Natureza. É mais um sentimento do que conceitos. Eu dei aula anos sobre fatores bióticos, ecossistema... sempre com a maior boa vontade, mas o que se revela sempre um fracasso completo. Isso não faz as pessoas mudarem o comportamento, mas quando você faz com que as pessoas sintam que ao respirarem a sua energia vital muda, elas se sentem melhor, então a coisa mudou de escala pra mim. Então hoje trabalho com *Tai Chi Chuan*, com meditação, outro tipo de sentir, sensibilidade. Cito exemplos, mas se a gente consegue mexer com a sensibilidade mais do que com o cognitivo, você mexe com o cognitivo a partir da sensibilidade, vários ensaios aparecem no campo cognitivo a partir da sensação, então a gente está investindo nisto agora. Parece nada a ver com a Antropologia da Ciência, Estudos Sociais da Ciência, mas tem também” (LIRA).

A mudança de estratégia didática revela que os comportamentos são mobilizados pelos valores, neste caso, *vida*.

POLARIS, de modo semelhante a LIRA, prioriza o estímulo ao afloramento e desenvolvimento da sensibilidade produtora de subjetividades mais afins a um projeto de mundo sustentável.

“O que eu vejo é assim, todo o meu método de trabalho é para colocar em crise, desde os meus primeiros textos de trabalho, se você sai incomodada, para mim é que o meu objetivo foi atingido. Porque eu tenho a sensação dentro dessa visão ecológica que a gente precisa interromper o trabalho. Não dá mais, a gente não vai mais construir um modo de vida sustentável. O meu projeto aqui do doutorado é subjetividade sustentável, eu vim para cá para estudar subjetividade, então eu acho

que existe um tipo de subjetividade que ela vai ser superimportante para que o mundo sustentável aconteça. No momento nós não temos isso, a gente tem projetos sustentáveis com pessoas que reproduzem paradigmas que não correspondem mais. Então o meu trabalho é quase epistemológico, é de interromper o que tá dado, a grande coisa que eu trabalho é “tá bem, nós sabemos que somos parte, da Terra e do universo”, mas entre saber que a gente é parte e a gente *sentir* que é parte é uma distância muito grande, é importante a gente sentir, então (...) o meu trabalho é isso, é fazer com que as pessoas possam sentir de novo, uma vez que elas sintam, elas já estão convencidas. Agora só o racional, só o ensinar alguma coisa, esse método eu não acredito” (**POLARIS**).

O mesmo se passa com ANDRÔMEDA, cujo foco da ação pedagógica também é gerar crises. Enfatiza o trabalho miúdo do dia a dia para sensibilizar os alunos a partir da chamada de atenção para perceber coisas que sempre estiveram lá e nunca foram observadas por eles. Considera seu trabalho bem sucedido quando eles começam a se incomodar com o que percebem e se dispõem a tomar iniciativas, por menores que sejam, no sentido de solucionarem os problemas. Mais ainda, quando começam a exercer a sensibilidade sozinhos, tendo conquistado mais autonomia para a percepção e ação.

Em AURIGA vemos uma priorização da formação ética, a ênfase à sensibilidade é dada pelo compromisso humanista formador, de termos pessoas integralmente formadas, não apenas intelectualmente.

“eu acho que tem mais a ver com esse compromisso, social, político... com o outro do que com relação a qualquer outra coisa. Quero que eles sejam bons pesquisadores, sim. Bons professores, sim. Mas acho que eles só serão bons professores e bons pesquisadores se esta dimensão humana deles estiver bem desenvolvida também. Não adianta... por exemplo, tenho muitos problemas lá no centro de pesquisa com excelentes pesquisadores, excelentes professores, mas que não são tão excelentes pessoas... então... isso é complicado!” (**AURIGA**).

E POLUX, pertencente aos dois subgrupos, tanto espera que os alunos desenvolvam a sensibilidade no tocante à vida, como a articula com a militância, ao modo de um pré-requisito.

“Basicamente, como todo educador ambiental, a princípio a gente espera que eles se sensibilizem pela questão ambiental, para que eles percebam isso como algo fundamental pra vida deles e pra vida como um todo, perceber não só no sentido de entender, mas de um sentir sensível a isso. E assim, essa é uma primeira expectativa nesse sentido, mas a expectativa maior é que essa sensibilidade reverta, que eles se tornem militantes também dessa mesma causa, porque é algo que precisa ser militado, as pessoas precisam estar num processo de exercício, de cidadania, com essa perspectiva” (**POLUX**).

Sucintamente, no subgrupo dos sensibilizadores encontramos a *vida* enquanto valor principal, ao qual se articula a *justiça* também. Outros valores relacionados a este principal parecem ser a *afetividade* (ampliada para relações planetárias), a *estética* e a *maturidade* (aqui vinculadas à necessidade de integração) e a *honestidade*, que trata do valor que se dá às relações em si enquanto compromisso existencial.

Interessante observar a variável gênero nestes subgrupos. Entre os militantes encontramos quatro homens e duas mulheres, o oposto do que ocorreu entre os sensibilizadores, isto é, cinco mulheres e dois homens, sendo que estes dois homens também fazem parte do grupo militante. Talvez possamos dizer que o papel de educar para as emoções e para as relações ainda é percebido mais pelas mulheres, enquanto o cuidado com o mundo através da priorização da política e da intelectualidade ainda é mais recorrente entre os homens. Nesse sentido, vemos a complementaridade necessária para o sucesso no desenvolvimento de projetos. Equipes mistas são ricas, pois ambas as dimensões, a subjetividade e a objetividade, são trabalhadas. Excelente oportunidade para a conjugação de esforços em trabalhos deliberadamente dedicados a explorar ambos os aspectos e extrair da riqueza da convivência novas experiências morais para todos os envolvidos.

### **6.3.2.3. Projetos de vida: mudanças no mundo**

No bloco intenção ainda temos a questão relativa às expectativas de mudança geradas pelo trabalho de cada um no mundo. Novamente sobressai-se a *justiça* enquanto valor predominante, especialmente alcançada através da melhoria da criticidade e da responsabilidade do coletivo humano.

“permanente questionamento crítico de tudo, a construção, a consolidação da educação ambiental com esse viés crítico, onde as pessoas não se acomodem muito diante de coisa alguma” (PERSEU).

Tal desejo quanto ao resultado de seu trabalho com os alunos pode ser resumido nas palavras-síntese: engajamento e transformação social. Como expressado também por ALDEBARAN, para quem fazer a EA chegar a diferentes espaços é sinônimo de oportunizar mudanças locais e novas políticas públicas.

Pelo menos assim tem sido em suas experiências com seus alunos, cujos esforços têm frutificado por todo o país com os mais variados projetos, os quais têm sido, inclusive, premiados por ministérios: saneamento básico em comunidades indígenas, enfrentamento da violência contra a mulher, atendimento a crianças portadoras de necessidades especiais, a formação de professoras em pesquisa, atuação da medicina veterinária...

Para AURIGA não se pode pretender mudar pessoas, por isso se contenta com o esforço de sensibilizar e informar, cujos resultados seriam imprevisíveis, segundo ela. O mesmo se passa com ANDRÔMEDA, que pensa ser suficiente sensibilizar e incomodar seus alunos (futuros engenheiros) a ponto de que eles façam diferença nas empresas onde trabalharão.

Tanto POLUX como POLARIS pensam que seu trabalho se destina a somar com outros, contribuindo para a transformação da realidade, isto é, a vivência exemplar e coerente daquilo que acreditam alimenta o processo de transição em que nos encontramos na atualidade.

“Eu acho que o meu trabalho é uma sementinha junto com os outras, mas para mim ele me interessa, porque na medida em que eu consigo vivenciar aquilo que eu acredito, seja na minha casa, seja na instituição, para mim o mundo já é diferente. Agora, infelizmente, a psicologia me ajudou a pensar isso, as pessoas não mudam pelo amor, pela alegria, elas mudam pela dor, é incrível, não que tenha que ser assim, mas é assim. Enquanto não morre alguém, enquanto não fica doente, enquanto não perde alguém... Eu acho que a questão ecológica ela também passa por aí, se vê com a questão do último relatório do IPCC, as pessoas ainda olham para isso e pensam assim... que é lá para frente. Mas na hora que as pessoas começarem a experimentar o que significa não ter, perder... eu, por exemplo, trabalhei numa comunidade lá no Ceará que não tinha água, eu ganhava um balde de água por dia para fazer tudo. Quando eu experimentei esta privação a minha visão da água mudou, então eu acredito que quando o mundo esbarrar com essa crise ele vai pensar em outras saídas” (POLARIS).

“espero, na verdade que esse meu trabalho entre num processo, que contribua com o processo de transformação dessa realidade. O que *meu* trabalho vai transformar eu não tenho grandes pretensões, que eu consiga ver o que meu trabalho resultou numa transformação, não tenho essa expectativa, acho que não se deve nem alimentar, falo inclusive até disso com meus alunos. Acho que nós, educadores, a gente não tem que ter a perspectiva da finalidade do processo, a gente tem que ter a perspectiva de estar alimentando o processo, essa é a nossa finalidade, alimentar o processo de transformação, para que esse movimento ganhe força pra poder de fato causar transformações. Mas são transformações processuais, né? Por isso que eu até condeno muitas vezes a perspectiva de trabalhar a EA a partir da solução de problemas” (POLUX).

Por fim, AQUARIUS gostaria que os alunos (licenciandos) predispostos se inserissem no enfrentamento da questão ambiental a partir das escolas, aprendendo a pensar a educação em tempos de crise e a tornar as escolas algo que seja mais significativo nas vidas das pessoas, algo que pudesse contribuir para mudar o modelo de sociedade em que ainda vivemos.

“(...) Minha idéia é tentar não formar peritos no sentido burocrático de alguém que saiba administrar uma ação curricular. Mas de alguém que soma com alguma coragem e tem a capacidade de estar transformando as coisas numa coisa mais significativa pra ele e pros seus alunos. A escola não é só o lugar onde os alunos podem aprender, os professores tem que estar aprendendo também, né? A sair dos impasses que a escola cria. As escolas são muito áridas, estão muito empobrecidas, muito amesquinhas. Acho que pra sobreviver em escola é preciso trabalhar um pouco na contra-hegemonia, né? (...) Cresce na população de um modo geral um certo senso de risco. Como eu acho que nós não estamos ainda completamente desumanizados acredito que os homens são capazes de resgatar esse fim de humanidade que nos resta ainda pra conseguir um desenho societário mais bacana, né?” (AQUARIUS).

É preciso ressaltar que todos os informantes disseram não ter a pretensão de mudar o mundo, mas de fazer esforços no sentido de contribuir para isso.

#### 6.3.2.4. Projetos de vida: comportamento

Em termos de comportamento, buscamos verificar as ações recorrentes dos entrevistados(as), uma vez que os hábitos decorrem daquilo que costumamos priorizar e as prioridades estão intrinsecamente ligadas aos valores. Importante mencionar que os hábitos listados na tabela seguinte são autodeclarados, não decorrendo de observações nossas ou de questões elaboradas para esta inferência.

Vejamos:

Quadro 6 – Relação entre comportamento, traço e valor

Docente	Hábito, comportamento	Traço	Valor
PERSEU	<i>Workaholicismo</i>	Obstinação	Justiça
CARENA	Ler, desvendar	Autodidatismo	Conhecimento
ALDEBARAN	Defender quem é vulnerável	Solidariedade	Justiça
	Priorizar o bem comum acima do bem estar pessoal	Altruísmo, abnegação	Religiosidade Apoio social

<b>Docente</b>	<b>Hábito, comportamento</b>	<b>Traço</b>	<b>Valor</b>
<b>ANDRÔMEDA</b>	Impetuosidade no trato	Impulsividade	Segurança
	Levar tudo com bom humor	Sagacidade	Convivência Honestidade
<b>VEGA</b>	Dificuldade em delegar, ir sempre conferir as tarefas delegadas	Controle, perfeccionismo	Estabilidade
<b>LIRA</b>	Integração (“pausa para conectar-se com a natureza e fluxo do cosmos”)	Coerência Universalismo	Religiosidade Honestidade Beleza Saúde
<b>AURIGA</b>	Evitar confrontos desnecessários	Ponderação	Honestidade
<b>POLUX</b>	Conciliar		Convivência Ordem social
<b>POLARIS</b>	Repensar, consertar relações eternamente	Dispersão Insegurança	Honestidade Afetividade Justiça
<b>ÓRION</b>	Cria rotinas na frequência a lugares de onde vive e hábitos (por exemplo, toda terça comer panqueca no restaurante tal), buscando fazer seu próprio pequeno mundo	Sistematicidade	Estabilidade Apoio social
	Leitura e estudo sobre ética e cidadania na política	Autodidatismo	Justiça Conhecimento
	Diversão contracultural	Rebeldia	Prazer Autodireção
	Gratidão à vida	Generosidade	Religiosidade
	Atenção aos amigos	Cuidado Afetuosidade	Afetividade Honestidade Apoio social

Fonte: autora

Em ordem decrescente os valores que marcaram o grupo se reúnem em quatro conjuntos quanto à frequência com que ocorrem:

- a) justiça;
- b) religiosidade/apoio social;
- c) conhecimento/convivência/afetividade;
- d) segurança/ honestidade/estabilidade/beleza/saúde/ordem

social/prazer/autodireção.

Mais uma vez se evidencia a justiça enquanto valor predominante, confirmando os dados anteriormente apresentados.

### 6.3.2.5.

#### Projetos de vida: perspectivas

Em termos de perspectivas de futuro questionamos acerca dos planos de cada um, já que os anelos costumam corresponder a coisas que as pessoas consideram importantes para si. A questão efetuada (“quais são seus sonhos?”) indicou as seguintes priorizações de valor, com sobreposições: 50% no campo da afetividade (cinco pessoas em dez), 40% igualmente para justiça e para maturidade (quatro em dez), e 20% para segurança (duas em dez).

No que tange à *afetividade*, a preocupação principal era ter mais tempo para a família (AQUARIUS), garantir a boa formação dos filhos (POLARIS, ANDRÔMEDA), ter convivência mais próxima com os filhos (POLUX) e pessoas queridas (ÓRION) e encontrar parceiros(as) afinizados(as) com quem partilhar a vida (POLARIS, POLUX, ANDRÔMEDA).

No tocante à *justiça*, trata-se de criar uma sociedade não-capitalista (AQUARIUS) ou uma sociedade melhor (POLARIS), se engajar em lutas justas participando do que for possível (VEGA, AQUARIUS), reconhecimento da área com destinação de recursos para o trabalho (ALDEBARAN).

Para *maturidade*, os anseios se vinculam à auto-realização e tem a ver com projetos específicos (LIRA, por exemplo, com o projeto da pós-graduação em meio ambiente e com o projeto de gênero, diversidade cultural e biodiversidade) ou formas de trabalhar almeçadas (VEGA com a vontade de ter mais liberdade pra dedicar-se ao ambientalismo no formato e tempo adequados, ao invés de submeter-se a modelos impostos pela universidade; POLARIS com o anelo de

escrever; e CARENA com o anseio de dedicar-se à arte e à clínica psicoterápica). De toda forma, tais desejos continuam vinculados ao trabalho, como ocorre com as prioridades relativas à justiça.

Com relação à segurança, temos o valor *ordem social*, representado pelo desejo de morar fora do Rio de Janeiro, num lugar tranquilo (AURIGA e POLUX).

Há dois grandes pólos registrados nesses quatro valores: a vida afetiva e o mundo do trabalho, enquanto significador da existência e instrumento de construção de uma vida melhor e mais justa.

Considerando que a estatística sobre a priorização valorativa neste tópico se efetuou com sobreposições, em números absolutos podemos dizer que o trabalho assume maior relevância que a afetividade, se considerarmos a aglutinação das preocupações e desejos relativos ao trabalho nos itens maturidade e justiça.

Não é à toa que a questão 21) “Quais as dúvidas e dilemas comuns na sua vida?” teve como dilema básico (para 80% dos entrevistados(as), isto é, oito pessoas em dez) o que priorizar: *justiça* ou *afetividade*? Existe uma grande dúvida sobre o grau de utilidade (em termos de êxito no processo de transformação social) de todo o trabalho que cada um está fazendo e sobre a validade dos sacrifícios impostos aos entes queridos e de convívio próximo em função deste mesmo trabalho. Trata-se do ideal, do trabalho, da militância *versus* a família, os amigos, e o tempo para si mesmos (para a saúde, por exemplo). Há um certo sentimento de impotência por vezes, de limitação diante de tanta dificuldade e complexidade, que coloca em xeque o valor de todo o esforço realizado em prol do idealismo, por roubar tempo afetivo.

“Tem momentos que você olha e fala assim: caramba, (eu) não tenho mais jeito, por um lado, sou muito grato por tudo o que me aconteceu [na carreira], mas quando a gente pensa assim “meu Deus do céu, olha o que tá acontecendo no mundo! Não tem mais saída”, isso realmente gera uma angústia muito forte, e também tem aí uma questão pessoal no sentido de conseguir equilibrar isso com família. Essa sempre é uma dificuldade das pessoas que atuavam em militância e política, e muitas abriram mão de casar, de ter filhos, ou casaram e fracassaram nesse sentido, e eu sempre achei que não, que é possível, continuo achando que é possível, mas entendo cada vez mais porque que é tão difícil conciliar uma coisa com a outra. E claro, isso muitas vezes gera angústia de às vezes não estar tão perto da esposa, estar perto das meninas, até que ponto isso é justo? Será que vale a pena lutar pelo mundo e sacrificar... Se for só eu me sacrificando, até podia ser, mas aí como fica o sacrifício delas? Não necessariamente vivemos os mesmos ideais. Enfim, então claro que isso gera uma certa angústia, uma certa (re)pressão, de saber se a gente não tá *sendo injusto*, em alguma medida, com aqueles que estão

mais próximos, né. Mas, eu tento sempre superar lembrando que a gente tá nessa construção mesmo e enfim, que as coisas que acontecem comigo são tão duras, que eu não posso paralisar [as ações militantes]” (PERSEU).

De toda forma, também se constata aí uma relação com a *justiça*.

As demais questões postas a si referem-se à auto-realização: onde ser mais útil? Que atividade gerará ao mesmo tempo mais prazer?

Enfim, a perspectiva de futuro continua gerando conflito por haver dois valores bastante fortes em disputa, um no plano da intimidade, pessoal (a afetividade) e outro mais relativo ao mundo, de significação existencial mais ampla (a justiça). Por ser o trabalho a via por onde se expressa a preocupação com a justiça e a significação da própria vida, o trabalho se converte também em fator de auto-realização, de modo que seu apelo acaba por vencer a disputa na concretude diária da agenda. Mas não sem preço. A culpa acompanha a maioria dos docentes, pois gostariam de conseguir dar mais atenção e prioridade à vida afetiva (um exemplo da distância entre valores ideais e valores reais: gostariam que família viesse antes, mas de fato não tem prioridade. No confronto com a realidade diária isso se evidencia e torna-se conflito). A tendência ao auto-sacrifício predomina, faltando o equilíbrio que lhes garantiria a saúde, em sentido *lato*, para estenderem sua colaboração por mais tempo e em melhores condições rumo às bases de um planeta mais saudável. O senso de urgência, talvez, move cada entrevistado a esta escolha existencial.

### 6.3.3.

#### Os entrevistados(as): como vivem

Com relação ao cotidiano, isto é, a vida prática fazendo uso dos valores, pode ser melhor compreendida a partir do mini-inventário

#### 6.3.3.1.

#### Práticas existenciais: valores em operação

Selecionamos do mini-inventário os tópicos relativos aos itens: decisões, motivações, critérios das escolhas, gastos, e prioridades. Tanto as decisões como os critérios e os gastos remetem a uma priorização. As motivações e prioridades ocorrem em função da importância atribuída aos fatores que as originam. Sendo

assim, estes tópicos registram adequadamente a preferência valorativa de nossos(as) entrevistados(as). Procuraremos temperar a identificação dos valores com as lições aprendidas a partir do modo como pareceram se formar, para já extrairmos possibilidades de aplicação pedagógica.

a) Decisões

No que tange às decisões, cuja questão era “elenque as principais decisões tomadas na vida”, temos a seguinte situação: como anteriormente identificado, há um predomínio de decisões tomadas em função dos valores da *afetividade* e da *justiça*, ambos estando empatados em 85%<sup>35</sup>, ou seja, seis em sete pessoas. Esta informação corrobora o que encontramos no tópico *dilemas* e justifica os conflitos, já que ambos estão cotados na mesma intensidade.

Interessante pontuar que as pessoas que mais vivem conflitos entre afetividade e justiça são as mesmas cujas decisões existenciais se apoiaram nestes dois valores, a saber: LIRA, AURIGA, AQUARIUS e PERSEU.

Em seguida, temos também empatados com 28,5% (duas pessoas em sete), os valores da *maturidade*, do *conhecimento* e da *segurança*.

As decisões relacionadas à afetividade referiram-se em todos os casos aos relacionamentos de casal (casamento e separação) e aos filhos.

“A minha profissão, casar, filhos. Foi uma luta escolher a escola deles, eu me lembro disto como uma coisa angustiante até hoje, eu queria que fosse uma coisa muito especial, a minha menina estudou numa escola onde as pessoas tomavam decisões de modo coletivo desde pequena” (LIRA).

“Principais decisões? (...) Certamente a decisão de casar foi forte pra mim, ter filhos. O que de mais importante tem? Acho que essas foram as decisões mais fortes...” (AQUARIUS)

Já as relacionadas à justiça estão relacionadas à escolha da educação ambiental, da profissão e às escolhas políticas.

“Bem, não ser infeliz, lutar pelo que eu acredito, não consigo compactuar com coisa errada, com injustiça... tentar ser justa o mais possível, tentar aceitar meus limites e meus erros e não me xingar muito por isso. Eu me cobrava muito porque eu não podia fazer coisa errada, hoje eu sei que eu tenho o direito de errar e me perdôo por isso. Ser professora, trabalhar com a questão ambiental... são decisões importantes” (AURIGA).

---

<sup>35</sup> Uma vez que cada entrevistado pode mencionar suas principais decisões na vida, houve sempre dois ou três valores identificados como mais relevantes para cada pessoa. Com isso, temos o somatório de 85% para dois valores diferentes.

O *conhecimento* foi a base das decisões relativas à profissão (para os entrevistados(as) que não a escolheram em função da justiça). A *maturidade* foi responsável por decisões referentes a ajustes, tanto na carreira profissional, como nos relacionamentos. Também subsidiou a produtividade escrita. A exemplo, trazemos as falas de ALDEBARAN e POLUX.

"(...) A segunda decisão importantíssima, já tinha os filhos criados, foi quando decidi ir pra [trabalhar na] faculdade de Saúde Pública na Década de 80. Até então era só meio período, e ficava com os filhos mais. Quando os filhos estavam grandes peguei o período integral. Minha filha mais nova tinha 7 anos. Lógico, eu podia fazer isso, meu marido também podia manter a casa. Mas sempre fui de cuidar dos próprios filhos, e não delegar aos outros. Outra decisão foi largar a prefeitura, optando por trabalho mais efetivo, com continuidade, e qualidade de vida. Foi em 1998, embora ganhando a metade. Mas meus filhos já eram adultos e trabalhavam, não precisavam mais contar comigo tanto e eu podia ser feliz (risos). Optei pela felicidade" (ALDEBARAN).

Note-se que para ALDEBARAN a felicidade está mais ligada à satisfação do trabalho (auto-realização) do que ao dinheiro recebido por ele.

"(...) Outra decisão importante foi quando estava lá na escola de Lumiar e decidi ir pra fora. No sentido de que aquilo que eu fazia lá, que me satisfazia muito, eu decidi que era algo que precisava ter um *alcance maior*. Foi quando decidi fazer a publicação, corri atrás, fiquei um ano tentando arrumar lugar pra publicar e que de fato acabou gerando toda uma consequência de fazer com que hoje eu tenha uma atuação mais ampla do que era uma atuação localizada na época como professor. Outra decisão importante foi agora, quando terminei esse meu primeiro casamento e me permiti viver uma série de coisas novas que estou vivendo. Inclusive um (segundo) casamento que também já acabou... foi importante pessoalmente me permitir várias coisas que precisava me permitir pra me conhecer melhor e estou experimentando agora. Acho que foram estes os momentos mais marcantes de decisão" (POLUX).

Por fim, a *segurança* esteve relacionada à aquisição de bens que garantam uma sobrevivência tranqüila, como apartamento e casa própria.

"Talvez comprar o apartamento, casar, ter filhos, escolher a profissão certa, não desistir dela e acreditar que eu fosse para frente. Acho que só" (ANDRÔMEDA).

#### b) Prioridades

A questão sobre prioridades ("elabore uma escala de prioridades (reais) da sua vida") confirmou a importância conferida ao trabalho pelos entrevistados(as), muitas vezes ocasionando dilemas internos pela competição do tempo do trabalho com o tempo da família.

“prioridade pra mim é educação ambiental (risos). É o que eu faço. Essa luta que eu faço no Brasil todo, essa luta política, teórico, prática. Segundo... Família, né? (risos). Minha mulher diz assim: primeiro é o trabalho, segundo é o trabalho, terceiro é o trabalho, quarto é o trabalho, quinto as filhas e sexto é ela (risos). Não diria exatamente assim... Na verdade, primeiro de fato é isso, né, o trabalho, no sentido mais amplo. Não tem como dizer que não, quem me conhece cinco minutos sabe disso, não vou mentir, mas a família tentaria botar junto. Mas não consegui ainda botar no mesmo nível. Enfim, que vem em segundo lugar, se precisa fazer a hierarquia. Eu sou do mundo, então minha família são as pessoas. Então nunca me dei muito direito de estar perto da família, não dá tempo. Em terceiro lugar é a minha saúde, até uma coisa que eu gosto muito é fazer artes marciais (...) eu continuo na formação de algumas artes e algumas lutas, coreanas e chinesas, é um estilo, enfim, muito denso, não tem em academia, e é o que faço até hoje e não pretendo largar, nunca. Então essa questão da disciplina, do respeito, da honra, são coisas que eu carrego muito em função disso, se (...) eu prometer alguma coisa tem que cumprir, não existe a possibilidade de eu não cumprir, isso é uma desonra total, e isso é uma coisa que eu trago muito por causa dessas artes marciais, de respeito, do abrir mão de si para proteger ao outro. Isso pra mim é muito visível (...). E o quarto diria que seria o restante da família. Então seria o trabalho, minha família do centro, nuclear, e terceiro seria eu, esse eu marcial, e o quarto a família como um todo” (PERSEU).

Justiça (representada pelo trabalho, no caso de PERSEU), afetividade (família) e segurança (saúde) emergem deste depoimento. De fato, PERSEU não foi o único a priorizar o trabalho.

“O trabalho é uma grande prioridade. E tenho tentado alterar essa prioridade, mas ainda não consigo. Queria de repente que fosse a família e eu não consigo colocar a família como prioridade ou eu mesma, marido, filho... O filho não foi uma prioridade, os netos não são uma prioridade, o marido não é uma prioridade. Não que eu não cuide deles, mas não estão na primeira... nem eu mesma estou na primeira... aliás, eu estou depois deles, estou bem pior, porque normalmente quando sobra algum tempo eu cuidei deles. É muito complicado, até porque pra eu ter trabalho e cuidar deles eu tinha que colocar pelo menos eu... não posso ser a última...!” (AURIGA).

Em ambos os casos o trabalho representa a maneira de lutar contra a injustiça, e sendo esta luta o guia existencial de AURIGA e de PERSEU, a dificuldade em priorizar a família fica clara como decorrência. O caso de ALDEBARAN é semelhante, mas por já estar em outro momento de vida, próxima à aposentadoria, o conflito minimiza-se. O tempo demandado nos cuidados com a família é menor.

“Minha família me acha *workaholic*. Isso me dá satisfação, e sou *workaholic* por que meu trabalho me dá muita satisfação. Não faço questão de domingo ler textos, corrigir teses, fazer projetos, escrever artigos... porque isso me dá muita satisfação. Minhas prioridades são relacionadas ao trabalho e principalmente à família, e hoje os meus netos. Dar uma atenção especial pra cada um deles e ajudar na formação

deles. Porque a base da família é essencial. Os outros grupos só complementam” (ALDEBARAN).

Neste item, prioridades, destacaram-se os valores da afetividade e maturidade, empatados em primeiro lugar com 66% (seis pessoas em nove). Em seguida vem a justiça com 44% (quatro em nove) e logo depois, também empatados, temos conhecimento e segurança, com 22% (duas em nove), e êxito e honestidade, com 11% (uma em nove).

Com LIRA e POLUX surge no campo a necessidade de equilíbrio. No caso deles, o trabalho representa o valor *maturidade*, estando intrinsecamente ligado à auto-realização. Também para eles a *justiça* é importante, mas a relação construída com o trabalho diverge das anteriormente apresentadas. Talvez por fazerem parte do grupo mais voltado à sensibilidade, o equilíbrio desponte.

“Eu quero ver se eu chego aos 120, pra fazer bastante coisa ainda, uma das minhas prioridades é fazer tudo isso que eu faço com o maior grau de equilíbrio possível. Parece que é um exagero, então parece que é paradoxal com relação à saúde, mas não é não. Eu faço estas coisas dentro de parâmetros de segurança com relação ao meio ambiente. Para poder manter o equilíbrio existem estratégias, todo dia, se eu não estiver dentro da piscina estou caminhando, até porque tenho pressão alta (lógico que acabei com pressão alta, óbvio, porque algum dia não soube como administrar esta paixão pela educação, essa quantidade enorme de tarefas e mais a família, os filhos, os cursos, fiz o mestrado, doutorado, pós-doutorado, oriento alunos, dou aulas na pós, na graduação, dou entrevista...)” (LIRA).

“Primeiro é ser feliz (risos). Tem uma coisa que acaba sendo prioritária pra ser feliz, que é aquela coisa de viver amando e sendo amado, vida a dois pra mim é uma coisa importante, por isso que eu tô tentando... Viver isso de uma forma serena, tranqüila, buscar construir esse ambiente. Acho que é isso. E repetir isso na minha atuação profissional, de um educador que transmita essa felicidade de viver e por conta disso queira uma vida melhor” (POLUX).

Da fala de VEGA depreendem-se os valores da maturidade e da afetividade, comparecendo também a justiça e a honestidade, esta traduzida no compromisso com os relacionamentos. Tais valores mobilizam em VEGA um comportamento altruísta, responsável, e solidário.

“Bem, acho que tenho uma prioridade que tem duas faces. Eu diria, assim, que esta é a prioridade que orienta minha vida. Que é uma prioridade de *compromisso com os outros*. Então ela tem uma face privada, que é o meu compromisso com a minha família e a minha face social, que é o meu compromisso com a sociedade na qual eu vivo. Acho que compromisso é uma prioridade número um. Ninguém tem o direito de ser descompromissado, de se desfazer da sua parcela de responsabilidade em qualquer situação. Nós não estamos soltos no mundo. O Sartre diria “nós estamos condenados a ser livres”. E, portanto, nós devemos exercer

nossa liberdade com responsabilidade, que implica sempre numa relação com outras pessoas. Acho que esse é um valor importante. E acho que os valores da justiça, procurar ser justo consigo mesmo e com os outros. E isso não é você que tem esse critério da justiça, esse critério vai se construindo nas suas relações sociais. A sociedade vai meio que delineando esse ideal de justiça, não é uma coisa que sai do nada, ele sai das suas relações sociais e de certos balizamentos de convívio. Dentro desses balizamentos, as pessoas têm que... pra mim esse é um valor, o valor da justiça. De que as coisas ocorram de uma forma correta e justa. Isso exige que você exerça sempre esse critério do recuo pra olhar as situações e pesar. A justiça tem a ver com isso. É por isso que eu peso as situações. Quando pesamos as situações é bem a balança da justiça. Se você não pesa as situações, não tenta olhar o outro lado, e o que o outro pode estar pensando, ou fazendo, ou dizendo ou tendo a intenção, você pode cometer injustiças. Bom, e depois acho que os valores da solidariedade, da amizade, são coisas que fazem a vida valer a pena, senão também as relações sociais se tornam muito duras, ainda mais numa sociedade como a nossa, que já não é muito pautada por esses princípios” (VEGA).

A maturidade é também a preocupação de fundo de AQUARIUS, traduzida na busca por sabedoria, autoconhecimento. Esta prioridade organiza todo o restante da vida de AQUARIUS.

“Bom, tentar ser feliz, né? Em primeiro lugar. Mesmo que o ambiente mais imediato não concorra pra isso. *Buscar sabedoria*. É um exercício que eu tento me impor. Digamos assim: tentar distinguir o bom combate do combate inútil, focar minhas energias no que é fundamental, aprender a distinguir o que é aparência e o que é essência. São preocupações que eu procuro considerar pra hierarquizar meus movimentos. Mas, sobretudo isso, tentar ser feliz até onde isso é possível no contexto que a gente vive. Às vezes isso não é possível” (AQUARIUS).

### c) Critérios

Em termos de critérios foi solicitado aos entrevistados(as) que listassem aqueles critérios que embasam suas escolhas. Do ponto de vista quantitativo, tivemos os seguintes resultados: honestidade, com 81% (nove pessoas em onze); justiça, com 54% (seis em onze); autodireção, com 45% (cinco em onze); maturidade, afetividade, êxito e estabilidade empatados com 27% (três em onze); estética e prazer, com 18% (duas em onze); e estimulação, com 9% (uma pessoa).

O fato de *honestidade* ter sido o critério mais utilizado mostra o quanto é vivo e forte o compromisso em relação às pessoas. Certamente a justiça, tão evidenciada em todas as outras questões, é um valor que decorre dessa importância que se dá ao compromisso com o outro. Nesse sentido, a honestidade enquanto valor esclarece também o freqüente comportamento altruísta no público estudado.

A honestidade se viabiliza através de diversos traços de personalidade. Em VEGA explicita-se imediatamente a capacidade de ponderação.

“Eu acho que eu faço um esforço de hierarquizar as questões, sempre me colocar a pergunta: que questões são efetivamente prioritárias no sentido das conseqüências que elas têm, da responsabilidade que elas implicam. Porque às vezes questões que nos são muito próximas, muito imediatas, parecem ser grandes questões com as quais nós deveríamos nos preocupar muito, mas se você pára um pouco pra pensar, você se dá conta de que numa escala de valores, elas realmente não eram prioritárias, só parecem prioritárias. Eu tendo a não ficar sempre querendo apagar incêndio. Tomar um pouco de distância das coisas e verificar em que medida elas são prioritárias ou eu deva me empenhar tanto nelas. Em que medida elas fazem apenas parte de uma circunstância às vezes até emocional, tanto sua, como do grupo no qual você está envolvido e que então elas assumem proporções maiores do que elas efetivamente têm. Esse é um critério pra mim: tomar um pouco de distância e ponderar as questões antes de enfrentá-las” (VEGA).

Além da honestidade no acervo de nossos educadores também está presente a generosidade e o cuidado com o outro, como se vê nos dois depoimentos a seguir.

“A felicidade é extremamente importante. Tanto a minha quanto a dos outros. Acho impossível viver sobre as infelicidades dos outros. Tenho tendência grande em partilhar minhas coisas, minhas vantagens, doar meu tempo, contribuir, adoro dar presentes, isso é da minha natureza, me faz bem. Acho que também tentar lutar por o que queremos, estimular as pessoas a crescerem...” (ALDEBARAN).

“É o que estou sentindo. É vago, né? Deixe eu sentir o que é pra fazer, sentir o que é mais importante por alguma razão, o que diz respeito à vida de alguém, acho que é isso mesmo, tem a ver com a vida de alguém. A vida, tem a ver com a vida” (LIRA).

A honestidade também transparece na busca de relações democráticas e autênticas, consigo mesmo e com os demais, como ocorre com AQUARIUS e POLUX, de modos diferentes:

“...pauta ...diário, não tenho o menor saco pra essas coisas! Fazer plano de curso detalhado. Sempre confiei muito no meu instinto, podia entrar pra turma de mãos vazias e conseguir organizar o meu trabalho a partir do contato com os alunos. Em geral os professores fecham muito antes seus planos de curso e chegam lá com o pacote fechado, por exemplo. É mais seguro, é racionalmente mais defensável pros coordenadores. Eu sempre apostei numa situação de risco, apostei numa construção mais coletiva das coisas que eu faço. Tem os riscos que isso implica, às vezes isso não dá muito certo. Mas é o que eu estou te falando, não gosto muito de contrariar minha alma... eu confio um pouco no meu instinto, nas coisas que eu sinto, que eu olho, não sei por que. E a nossa razão está notada numa outra... obedecendo a outras necessidades às vezes. **Então o que você está chamando de instinto é a sua percepção, sua intuição...** Sim, a intuição. Isso nos associa ao mundo animal, né? E a gente não gosta muito de se aproximar muito dele, mas eu acho que sou

animal numa certa medida e acho que não me contraria isso, pelo contrário. Isso até me aproxima um pouco da espiritualidade também, num certo sentido. Espiritualidade não tem nada a ver com a razão. Num certo sentido eu acho que os ambientes educativos formais não compreendem os movimentos da alma. Porque se baseiam em princípios científicos pra regular o comportamento e a produção humana. E eu desde cedo desconfiei de que isso é muito... que não devia ser a única maneira que a gente tinha de perceber. Então acho que o instinto é uma coisa importante” (AQUARIUS).

Se para AQUARIUS o importante é equacionar instinto e razão, para POLUX a prioridade é a saúde emocional. A honestidade consigo neste aspecto é fundamental porque confere maturidade a outras escolhas, repercutindo inclusive no seu fazer educativo.

“Primeiro é ser feliz. Tem uma coisa que acaba sendo prioritária pra ser feliz, que é aquela coisa de viver amando e sendo amado, vida a dois pra mim é uma coisa importante, por isso que eu tô tentando... Viver isso de uma forma serena, tranqüila, buscar construir esse ambiente. Acho que é isso. E repetir isso na minha atuação profissional, de um educador que transmita essa felicidade de viver e por conta disso queira uma vida melhor. Acho que critério é ser coerente com essas necessidades minhas, né? Quer dizer, quando decido alguma coisa é pra tentar ser coerente com essa perspectiva de ser feliz, essa perspectiva de que essa decisão permita com que eu viva amorosamente as minhas relações, que eu consiga com essas opções refletir isso na minha atuação de educador de uma forma mais plena. Acho que os critérios estão atrelados a isso, sempre buscando ser coerente com essas opções” (POLUX).

Certamente não seriam pessoas de tanta iniciativa não fosse seu senso de autonomia, demonstrado pelo valor *autodireção*. Para propor-se um trabalho de contra-hegemonia e sustentá-lo com todas as dificuldades que isso implica, tanto de ordem pública como pessoal, é preciso realmente dispor de recursos íntimos fortalecidos, como a autonomia. Não é à toa que a coragem é algo patente na postura da maioria absoluta dos professores e professoras estudados. A fala anterior de AQUARIUS demonstra um razoável nível de autonomia. Como também a que se segue:

“(...) nós vivemos eternamente, por conta da formação da gente, do nosso processo civilizatório também, a gente vive experimentando tensões entre razão e instinto. Então são duas fortes motivações. Às vezes a razão se sobrepõe ao instinto. Mas eu não gosto muito de fazer o meu instinto silenciar. Todas as vezes que eu fiz isso eu me arrependi de racionalizar demais uma coisa e as condições estão falando num outro sentido. Isso me perturbou até um certo tempo. Mas acho que hoje eu consigo, digamos assim, temperar minhas decisões. Não tão racionais, nem tão instintivas. Não gosto muito de contrariar minha alma. E às vezes a gente é obrigado a fazer isso, por pragmatismo, mas isso nem sempre vale a pena. Então, meus critérios, acho que transitam de um lado pro outro. Às vezes eu sou mais

racional, mas às vezes não vale a pena. A decisão, por exemplo, de sair de Viçosa e vir pra cá sem emprego nenhum não tinha nada de racional. Foi uma sensação de asfixia, de “não quero ficar aqui mais tempo”, entendeu? Havia coisas mais subjetivas que foram fortes pra me decidir. Pode não ter sido uma coisa muito ajuizada, com 3 filhos voltar sem ter emprego, sem trabalho nenhum, mas não me arrependi, porque acreditei que eu tinha força pra recomeçar do zero, reconstruir de fato e acabei conseguindo fazer isso. Mas também não são decisões fáceis. (...) Existe um peso burocrático muito grande no que a gente faz. Eu não vejo muito sentido nessas coisas, sou obrigado a fazer algumas coisas que pra mim não tem a menor relevância. Minha alma não gostaria de estar fazendo, mas sou obrigado a fazer, e aí procuro usar esse movimento pendular entre razão e instinto pra também não me aviltar muito, mas também não me expor desnecessariamente a ataques desnecessários” (AQUARIUS).

O exemplo mais sintético de autodireção veio de POLARIS. Sua personalidade forte e crítica sustenta essa auto-suficiência.

“Os critérios são muito claros. O primeiro e mais forte é sempre a questão: a serviço de quem ou de quê faço isso? Isso que faço ou escolho é ético, justo? Isso que faço ou escolho tem algum significado à luz da minha morte iminente? Isso que faço ou escolho me dá alegria e prazer? São esses os critérios pessoais. Não faço algo que, se morresse hoje, não me daria plenitude” (POLARIS).

Como se percebe, esta fala também demonstra os valores da justiça e da maturidade.

Afetividade, maturidade, justiça têm sido fatores recorrentes até aqui. O novo indicador contundente surgido neste último item foi a honestidade. Mas que nada tem de incongruente com os demais, já que de toda forma se trata da relação saudável com o outro. Pelo contrário, a honestidade é fundamento para a justiça e para a afetividade. A maturidade, enquanto auto-realização, também exige sua cota de honestidade, desta vez da pessoa consigo própria.

Quadro 7 – Critérios: relação entre valores, comportamentos e traços

<b>entrevistado</b>	<b>tópico em análise</b>	<b>valores depreendidos</b>	<b>comportamentos</b>	<b>Traços</b>
1- Aldebaran	Critérios para decisões	Justiça Maturidade Honestidade Afetividade Êxito Autodireção	Concessões (o bem comum antes do eu), produtividade (trabalho), partilha, lutar pelo que se quer (idealismo/ realização), incentivar o crescimento alheio	Persistência, altruísmo
2- Carena		Prazer, Saúde, Maturidade, Beleza, Autodireção, Honestidade, Êxito, Estimulação	Avaliação constante de tudo; verificando até que ponto gosta ou não, quer ou não aquela opção, dá conta ou não, pode se expressar ou não; selecionar pela qualidade; renovação autocrítica	honestidade consigo, criticidade, auto-respeito, criatividade
3- Andrômeda		Estabilidade, Honestidade	Auto-esclarecimento quanto aos motivos que levaram à escolha (“tem que ter uma lógica”); controle da impetuosidade alternado com momentos de impulsividade; brincadeiras para amenizar posicionamentos drásticos	Controle, racionalidade, bom humor, cuidado, segurança
4- Vega		Justiça, Ordem Social,	Ponderação, distanciamento, visão prospectiva, escolher a	Logicidade,

entrevistado	tópico em análise	valores depreendidos	comportamentos	Traços
		Honestidade	<i>prioridade</i> quanto aos efeitos e à responsabilidade	responsabilidade, respeito
5- Lira		Afetividade, Honestidade	Autopercepção, análise, cuidado com o outro, intuição	Respeito, sensibilidade, autoconfiança
6- Perseu		Justiça	Priorização do trabalho (ideal de luta), estudo constante	Posicionamento firme, coerência, obstinação, determinação, intelectualidade, compromisso
7- Aquarius		Autodireção, Honestidade, Justiça	Autopreservação, inclusão, partilha, concessão, apostar na intuição e na construção coletiva (inclusão, co-responsabilidade, participação, democracia)	Autoconfiança, ponderação, respeito, empatia, responsabilidade, ousadia
8- Órion		Autodireção, Honestidade, Beleza, Afetividade, Saúde, Êxito, Maturidade, Estabilidade,	Análise, participação, experimentação de coisas novas, rotinas prazerosas, acolhimento, verificação do nível ético, da qualidade, pertinência, bem-estar, beleza, radicalidade,	Disponibilidade, abertura, honestidade, criticidade, posicionamento, coerência,

Prazer

encontro

lealdade,  
auto-respeito, lisura,

<b>entrevistado</b>	<b>tópico em análise</b>	<b>valores depreendidos</b>	<b>comportamentos</b>	<b>Traços</b>
				generosidade, rigor
9- Auriga		Justiça, Honestidade	Concessão, ir além dos próprios limites, análise	responsabilidade, franqueza, exemplarismo, coerência, persistência, comprometimento, ansiedade
10- Polaris		Justiça, Maturidade (Auto-Realização), Autodireção	verificação da intencionalidade, ponderação, análise da relevância e do grau de plenitude nas ações	Criticidade, lisura, coerência, respeito, alegria

Fonte: autora

## d) Gastos

Os gastos demonstram aqueles aspectos valorizados pelas pessoas, as coisas concretas com que se importam. Os itens de consumo denunciam as preferências e canalizam as energias, tempo e recursos disponíveis. Daí serem escolhas tão significativas para este estudo.

Quadro 8 – Gastos: relação entre traços, valores e comportamentos

<b>Entrevistado</b>	<b>Tópico em análise</b>	<b>Artigo/ Valores depreendidos</b>	<b>Comportamentos</b>	<b>Traços</b>
1- ALDEBARAN	Perfil de gastos	Cultura, trabalho/ Conhecimento, beleza	Compra de roupas artesanais em viagens como recordação cultural. Gastos com livro, roupa e viagem.	Curiosidade, intelectualidade
2- CARENA		Qualidade de vida, bem-estar/Saúde	Desfazer-se de uma coisa antiga ao adquirir outra do mesmo gênero, questionar-se quanto à necessidade e utilidade antes da nova aquisição, verificar se não vai atrapalhar.	Criticidade, ponderação, comedimento, parcimônia
3- ANDRÔMEDA		Conforto, manutenção da vida/Estabilidade	Não passar necessidade, poupança	Priorização, parcimônia, dignidade
4- VEGA		Bens culturais: livros, jornais, revistas, viagens/Estabilidade e Conhecimento	Poupança, valorizar as pessoas e o dinheiro pelo trabalho	Parcimônia, intelectualidade
5- LIRA		Viagens/Prazer, Conhecimento	Viajar rotineiramente	Curiosidade, prodigalidade, hedonismo, impulsividade

<b>Entrevistado</b>	<b>Tópico em análise</b>	<b>Artigo/ Valores depreendidos</b>	<b>Comportamentos</b>	<b>Traços</b>
6- PERSEU		Plano de saúde e esportes, estudo e trabalho (livros, escola), casa própria, conforto/Afetividade, Saúde, Conhecimento, Estabilidade	Fuga de lojas, não come fora, pouco sai, prioriza as necessidades da família	Intelectualidade, previdência, autoconfiança, empenho, cuidado, dedicação, autonomia, desapego
7- AQUARIUS		Itens relativos à segurança, saúde, cultura, trabalho/Estabilidade, Saúde, Conhecimento	Lamento quanto à insuficiência de recursos, investimento na recuperação da saúde, busca de recursos para casa própria	Intelectualidade, priorização
8- ÓRION		Livros, CDs, Viagens/Conhecimento	Doa livros regularmente, inclusive para bibliotecas; Passa horas ouvindo música; quando viaja gosta de caminhar sozinho pelos lugares cotidianos observando o modo de vida das pessoas	Intelectualidade, sensibilidade estética, curiosidade, impulsividade, prodigalidade (generosidade)
9- AURIGA		Comida, roupa/Estabilidade, prazer	Desperdício	Impulsividade, ansiedade, desorganização

<b>Entrevistado</b>	<b>Tópico em análise</b>	<b>Artigo/ Valores depreendidos</b>	<b>Comportamentos</b>	<b>Traços</b>
10- POLARIS		Gastos de sobrevivência, saúde, livros, decoração, família/Estabilidade, Saúde, Justiça, Beleza, Afetividade	Não pechincha, gosta de pagar <i>o justo</i> às pessoas. Com os extras, investe em livros e objetos de decoração rústica Quase não compra roupas e acessórios	Sensibilidade estética, prodigalidade, intelectualidade
11- POLUX		Fase nova: companhia (namorada), viagem, comida/Afetividade e Prazer	Permite-se viajar quando dá vontade, para ver a namorada que mora longe, sai com amigos, tem relaxado no planejamento financeiro	Impulsividade, hedonismo, afetuosidade

Fonte: autora

Os itens de consumo em comum e mais freqüentes foram os relativos à sobrevivência, viagens, livros e bens culturais em geral, indicando a priorização dos valores *conhecimento* e *estabilidade*. Em seguida vem *saúde*, depois *afetividade* e *prazer* empatados. Os itens parecem acompanhar a pirâmide de necessidades de Maslow: necessidades fisiológicas, de segurança, de afeto, cognitivas, estéticas de auto-realização. Excetuando-se o valor do conhecimento que atende a necessidades cognitivas e que neste levantamento se equiparou às necessidades de sobrevivência (fisiológicas e de segurança). Este dado já era esperado, uma vez que o conhecimento é instrumento básico de trabalho e que o trabalho assume uma dimensão dominante na vida destes educadores.

Os motivos que ocasionaram os gastos e a forma como eles são efetuados se referem a: trabalho, cuidados com a família, lazer, segurança, saúde, conhecimento, justiça, aperfeiçoamento. Pudemos classificar os respondentes em três perfis principais, a saber: *emotivo-impulsivo* (LIRA, POLUX, POLARIS, ÓRION, AURIGA); *parcimonioso* (ANDRÔMEDA, CARENA, AQUARIUS, VEGA); *classe média* (ALDEBARAN, PERSEU).

A forma de gastar se relaciona ao aprendizado familiar no uso do dinheiro, como bem ilustra VEGA, cuja família é de imigrantes europeus, camponeses, que viveram a cultura do trabalho enquanto algo positivo.

“(...) a experiência de vida dos imigrantes foi de pessoas que perderam tudo e quando vieram pro Brasil lutaram com muitas dificuldades, tiveram que começar do nada, vamos assim dizer. Então, sempre nós vivemos numa cultura da economia, da poupança. Eu desde criança aprendi que a gente não faz gastos supérfluos, que a gente tem que viver com o que é possível, que a gente tem que aprender a viver com menos do que é possível, pra que sobre alguma coisa pros momentos em que não se tem. Então, venho de família que aprendeu a poupar e aprendeu a dar valor ao dinheiro como fruto do trabalho” (VEGA).

Não à toa, o tema de pesquisa de VEGA é justamente o trabalho.

Em termos de educação ambiental, vemos que saber o valor real das coisas a partir do esforço que se faz, é algo que contribui para criar formas de viver parcimoniosas, sem desperdício. Uma vez que nossa intenção é estudar os educadores ambientais pensando também na formação de novos educadores ambientais, pode ser interessante aproveitar esta experiência no sentido de criar oportunidades aos estudantes e educadores em formação para que experimentem, durante certo período, organizar seu consumo a partir de uma cota limitada proposta e aceita por todos. Isto poderia ser feito, por exemplo, num curso de imersão e não necessariamente envolveria dinheiro, mas a relação de troca para atendimento das necessidades. Toda troca deveria ocorrer apenas a partir de certo esforço de trabalho. A reflexão sobre essa experiência poderia nos indicar quão apropriada ela foi, mas parece-nos que este é um dos aspectos fundamentais dentre aqueles a serem desenvolvidos por educadores ambientais, já que, querendo ou não, o exemplo de tais pessoas inspira e legitima novas práticas.

#### e) Motivação

“Identificar as principais motivações pessoais” foi a instrução dada para o levantamento de motivos e razões que movem nossos entrevistados(as)(as). Esta

questão acaba trazendo não apenas os valores, mas também os contextos motivadores, fazendo emergir mais aspectos da história de vida de cada um. Ao perceber isso, percorremos novamente as entrevistas, buscando os trechos em que a palavra motivação surgia.

Ou seja, ultrapassamos, neste tópico, o espaço da questão em si, incorporando informações relativas à motivação dos respondentes, mesmo que estivessem em outras partes da conversa. Com isso, esta seção será destinada também a analisar a influência dos meios de experiência moral que contribuíram na conformação dos valores.

“o que me motiva sempre é o que eu te falei, toda vez que eu canso eu lembro o que é que tem do lado. Isso aí é o permanente. Então, assim: ah, tô cansado. Uma criança acabou de tomar um tiro. Alguém morreu de fome. Estão destruindo a Amazônia, estão derrubando uma árvore. Isso é permanente” (PERSEU).

Esta pessoa mostra-se tomada por um senso de urgência, dado pelos fatos da realidade cotidiana. Sente-se compromissada, convocada a agir. Neste ponto está óbvia a motivação a partir da injustiça. Mas, PERSEU também tem outras motivações:

“E tomo como exemplo algumas pessoas. Pô, hoje em dia, às vezes a gente reclama de estar aqui no computador. [Antes, se] Ficava escrevendo no papel, numa situação difícil pra caramba! Marx mesmo foi um cara perseguido, foi prum monte de país, sem dinheiro, o cara era persona não grata, filho morrendo de fome, perdeu três assim, e o cara escreveu o que escreveu. Sartre na II Guerra lá escreveu em papel de pão. Rosa Luxemburgo, perseguida pelo exército, enfim, posso citar aqui um milhão deles. Então, eu vou reclamar que estou aqui no computador, comendo, com a família e tudo?! Não é também pra jogar fora, os exemplos e a realidade, o mundo real, o mundo real me motiva, sim” (PERSEU).

A junção de *problemas* em contraste com o *exemplo* de pessoas que passaram por situações extremamente difíceis e não só as superaram, mas legaram ao mundo novas idéias e realizações relevantes, compõe um desafio moral a PERSEU. Ver que é possível enfrentar o que parece ser o mundo contra, que já houve casos de sucesso antes, é estimulante, desafiador.

Pensando em termos da formação do educador ambiental, percebe-se a relevância dos meios de experiência moral, que propiciam problemas suficientemente desafiadores para motivar o engajamento de personalidades cujas tendências sejam favoráveis a este tipo de enfrentamento. Entre estas tendências, pelo que vimos até aqui, parece ser fundamental a consideração pelo outro como

alguém digno, cujas necessidades são legítimas. Esta propensão leva à atitude de respeito, de relacionamentos honestos, não importando se na divergência ou na concordância. Essa mesma consideração fundamenta a vivência do valor da justiça, que aparece claramente direcionando as escolhas profissionais e sua forma de vivê-las. Mas para além dos meios de experiência moral, conhecer as experiências morais de outras pessoas também parece ser fator mobilizador, pelo exemplo, ainda que involuntário. Nesse sentido, podemos pensar num uso pedagógico de biografias, como fonte de inspiração e debate acerca das experiências morais e dos recursos com que se conta para enfrentá-las nos dias de hoje.

PERSEU traz outro aspecto a esta análise, não relacionado com a influência intencional da família no sentido formador de certa espécie de sensibilidade, mas que se vincula também à vivência de problemas que aguçam uma sensibilidade já existente. PERSEU conta que quando criança era especialmente sensível a qualquer tipo de agressão ou desrespeito que presenciasse, revelando já ser possuidor latente do valor da *justiça* e da vida.

“interessante que isso não teve uma relação direta com meu pai e minha mãe não, meu pai é militar, e são pessoas relativamente duras em relação a muita coisa. Ver alguém brigando com outra pessoa, isso me afetava, ver o desrespeito com o negro, e outras cenas assim, desse tipo, de chegar no mercado com a minha mãe, era época de natal, e ver um monte de animal pendurado pelo pescoço, chorava desesperadamente: “porque tinham que pendurar o bicho daquele jeito?”, devia ter 6 anos, 7 anos, e de lá pra cá foi consolidando isso e dando a densidade teórica, digamos, pra sustentar o porquê sou assim, mas é uma coisa muito minha, sem dúvida nenhuma” (PERSEU).

Já no período da adolescência, buscando expressar com mais liberdade suas próprias tendências, PERSEU se deparou com conflitos familiares:

“Ter essas minhas convicções de esquerda na minha família era meio complicado. Nossa mãe, falar de Che Guevara era morte, e era algo importante pra mim. Tinha uma coisa que era importante pra mim, franciscana mesmo, hoje isso se afastou muito de mim, mas isso também não me abalava não, até porque a família me respeitava, tinha uma discordância, mas respeitava. Porque eu fui muito sempre certo, correto, não tinha o que falar mal, como falar mal. Discordar era opção, nunca fiz bobagem, pelo contrário. Até pra fazer essas coisas que seria o normal da minha geração, de classe média, de sair, beber, e fazer bobagem... eu tive até muita afinidade com essas pessoas que eram mal vistas, até amigo de escola, e me misturava com eles, mas não fazia as mesmas coisas, mas [estava lá] no sentido de mostrar que de certa forma entendia o que eles estavam fazendo...” (PERSEU).

Suas tendências anti-injustiça encontraram no pensamento de esquerda espaço para se expressarem e viabilizarem em ações concretas. Mas PERSEU contava com outros recursos. Seu temperamento, a coerência, a retidão de caráter, tudo isso o auxiliava a enfrentar as experiências e desenvolver-se nesses primeiros meios de experiência moral. Até mesmo o estar no contrafluxo dos comportamentos típicos da adolescência evidencia certo esforço de autoconstrução já em andamento, a escolha crítica e refletida, e talvez, outro valor, também já latente, a saúde. O fato de andar em companhia dos “mal vistos” também pode ser indicativo de sua tendência de incluir (excluir seria injustiça), mas andar próximo a partir de suas próprias regras também demonstra *maturidade* e *autodireção*, valores que mais tarde serão marcantes em sua trajetória e que acionam comportamentos solidários, assistenciais justos, mobilizando ainda traços como a empatia e a compaixão.

Sabemos que além dos guias culturais de valor, o indivíduo conta com outros recursos para a formação da consciência moral, como os procedimentos da consciência moral (Puig, 1998). No caso de PERSEU estão exemplificados os procedimentos de compreensão, juízo e auto-regulação, mostrando-se claramente em ação. Entretanto, por não ser este o objeto da análise desta pesquisa, apenas sinalizamos aqui a riqueza potencial de um aprofundamento nestas biografias, considerando todo o acervo que conforma a consciência moral.

Com PERSEU vemos ainda outro fator motivador, que é a gratidão. A gratidão, neste caso, parece resultar do amor à vida, mas também seria uma questão de justiça. E a mobilização gerada por ela levou a um engajamento e à necessidade de compreensão teórica do contexto para melhor poder enfrentá-lo, já apontando também para outro valor, o conhecimento.

“Sempre procuro demonstrar gratidão pelo que os outros fazem, e pelos lugares, quer dizer, até o lugar que eu fui criado, que é um lugar lindo. Eu sempre sentia gratidão pela Ilha, e achava que gente tinha que fazer alguma coisa pela ilha, tanto é que se pegar esse iniciozinho meu da iniciação do movimento ambientalista ele se dá muito na (floresta da) Tijuca, foram situações específicas, movimentos da Tijuca, mas que estavam ligados à baía de Guanabara, movimento Baía Viva, a APEDEMA. Eu entrei por esse viés de discussão do grupo da baía de Guanabara, e essas (instituições) me motivaram pra essa idéia de gratidão, Paquetá me acolheu, eu tenho que fazer alguma coisa por ela. Não sei se dá para entender essa maluquice. A gente começou a se envolver, e a gente que eu falo é que minha mulher também, se envolvia até antes de mim, com a associação de moradores, criação de uma ONG ambientalista lá, rádio comunitária, e tudo o que tinha de movimento. Até hoje (a gente é imortal da ilha). Isso foi um fator importante

porque fez eu entrar em alguns movimentos ambientalistas mesmo. Não foi procurando assim do nada, foi muito motivado pela Baía de Guanabara” (PERSEU).

Isto é, motivado por um problema concreto, configurado como experiência moral. Interessante observar que esta experiência reunia diversos fatores convergentes: a vivência prática de enfrentamento do problema num contexto dilemático, conflituoso, que implicava interesses diversos e por isso mesmo demandava clareza de posicionamento e fundamentação para este posicionamento; o afeto dedicado ao lugar em questão, alvo dos conflitos; a reflexão e debate acerca das experiências, já que se tratava de um movimento coletivo. A justiça, neste caso, foi um valor convocado a partir de outro, a afetividade.

Este exemplo pode inspirar a criação de contextos didáticos na formação da sensibilidade ambiental ou *ethos* ecológico: um problema a enfrentar coletivamente, relativo a um espaço, paisagem ou situação a que se vota afeto. Não basta então ser um contexto para aplicar a resolução de problemas como mote para projetos, preconizada pela EA tradicionalmente. Mas é relevante que sejam problemas que convoquem também a expressão afetiva dos alunos(as). Pode ser especialmente interessante resgatar esse senso de gratidão à vida, às coisas que recebemos, aos lugares e pessoas que nos receberam e que contribuíram para que sejamos como somos.

As motivações de POLARIS estão todas relacionadas ao trabalho, que se organiza em torno de três valores: *conhecimento, justiça e saúde*.

“Minhas motivações são estudar, escrever, trabalhar com grupos, tudo sempre na perspectiva de contribuir para uma mudança qualitativa, uma transformação, um resgate de uma capacidade de resiliência. Todas as minhas ações convergem para um desses princípios que me motivam” (POLARIS).

Quando criança se sentia pessoa fraca, que não sabia o que fazer do mundo, mas já se reconhecia boa observadora, especialmente das relações. Deduz ela que seu interesse pela Psicologia veio daí. Esta percepção aguçada chamava desde cedo sua atenção para pessoas em situações de dificuldade e a mobilizava muito:

“Estava num lugar e percebia que tinha uma pessoa pobre que estava sem dinheiro, eu ia numa festa e via que tinha uma pessoa triste, e isso sempre me chamou a atenção, isso é uma coisa minha. Ia em parque de diversões e via que a criança não tinha dinheiro para comprar o ingresso, aí eu perguntava a minha mãe: “como é

que pode?” E até hoje eu sou assim, e faço da minha filha assim também, o tempo inteiro eu mostro para ela...e ela começa a fazer já umas conclusões interessantes... “mãe, quer dizer que isso é assim...é injusto, né...” “é isso mesmo, é injusto e a gente tem que mudar, mas não na perspectiva só da crítica, mas na perspectiva da intervenção” (POLARIS).

Com esta fala POLARIS não deixa dúvida, o valor principal, raiz de suas motivações, é a *justiça*, mas articulado a partir de outros: *conhecimento* e *saúde*. Novamente vemos aí experiências morais agindo sobre a formação da consciência moral, demandando resolução de dilemas internos a partir de um posicionamento claro.

ALDEBARAN partilha com POLARIS da preocupação com a justiça social, preocupação canalizada para o trabalho. Motiva-se pela própria educação enquanto ferramenta capaz de auxiliar a transformar a sociedade para o bem comum. A educação, em sua concepção, motiva a pessoa a se autotransformar, o que decorre posteriormente em mudanças de ordem estrutural na sociedade. Daí a importância atribuída por ela à coerência. A educação deve ser algo que promova essa capacidade. Falar disso é falar de trabalhar as capacidades ou procedimentos da consciência moral, especificamente a auto-regulação. A preocupação de ALDEBARAN, que é certamente também a preocupação de inúmeros outros educadores ambientais, nos leva a pensar que os processos formadores precisam levar em conta muito além dos valores, a própria formação da consciência moral como um todo. A questão ambiental é antes de tudo uma questão ética. De modo que não se trata de obter novas tecnologias ou acordos políticos tão somente. São aspectos que têm seu lugar e relevância, contudo são acessórios em relação ao âmago da transformação necessária para que tais acordos se viabilizem ou para que as tecnologias adequadas de fato entrem em uso.

Para ela, assim como para VEGA, a disparidade de realidades econômicas com que convivia motivava a uma ação imediata. Criança, ainda, ALDEBARAN alfabetizava as pessoas que trabalhavam em sua casa, dava-lhes aulas de religião... Acabou se tornando assistente social. A justiça, aparentemente, também já era um valor latente para ela desde a infância. A forma de auxiliar poderia ser de qualquer tipo. No entanto, ela já escolhia a educação, o que revela precocemente o valor do conhecimento também para ALDEBARAN. Outro valor denunciado nesta prática é a religiosidade, já que as aulas poderiam ser sobre qualquer tema, e este foi o escolhido. *Justiça, religiosidade e conhecimento* acionavam o traço da

solidariedade e com isso, mais uma vez fica claro que a realidade problemática e desafiadora moralmente demanda mais da pessoa quando isso implica algum nível de afeto.

Ainda na infância, VEGA relata que a desigualdade social era para ela um grande incômodo. A primeira experiência que a fez atentar para isso se deu no jardim de infância, quando outras crianças queriam comer sua merenda. O fato de ter continuado a estudar em escola pública<sup>36</sup> por toda a vida apenas reforçou essa primeira experiência com muitas outras similares e aguçou sua observação do mundo. Ela sintetiza assim:

“talvez estudar na escola pública a vida toda tenha me marcado muito. Mais do que qualquer outra coisa. Mais até do que as coisas que eu aprendia dentro da minha casa. Uma coisa é o discurso do pai e da mãe. Outra coisa é a realidade do mundo. E eu acho que eu aprendi muito com a realidade do mundo pelo fato de ter sido aluna da escola pública” (VEGA).

E com isso voltamos ao tema do discurso *versus* a realidade. Embora possa parecer óbvio, a realidade é melhor mestra do que qualquer indução discursiva. Ela nos convoca à ação, provoca todos os sentidos, exige uma resposta moral. O discurso, no mais das vezes, mexe apenas com a intelectualidade. Por mais sensível e sensato que seja atinge o interlocutor apenas num plano teórico. LIRA e POLARIS têm razão. Há uma enorme necessidade de integração no mundo. Sem que as informações, a crítica e a sensibilidade se conjuguem na interpretação do mundo teremos apenas respostas estereotipadas, insuficientes para formar pessoas saudáveis e ativas na construção de sua própria história, individual e coletiva.

Assim, afigura-se de capital importância criar estratégias metodológicas na formação de educadores ambientais cujas bases estejam na formação dessa capacidade integradora, já chamada por Puig de auto-regulação. Trabalhar os valores, fornecendo oportunidades de viver experiências morais e debatê-las é essencial. Mas, neste exercício, é preciso estimular ambos, a razão e a sensibilidade. Por isso tanto falham ou são limitados projetos que busquem tão somente informar ou exclusivamente sensibilizar quanto aos problemas ambientais. Esperar que as pessoas se mobilizem à ação transformadora apenas

---

<sup>36</sup> Certamente a escola pública da infância de VEGA guarda diferenças de qualidade e de público com as atuais. Entretanto, o que nos interessa avaliar é o modo como o confronto com um meio problematizador, dilemático, pode afetar a formação dos valores de um sujeito.

porque se encontram emocionalmente sensibilizadas ao problema é ingenuidade. Se tais pessoas não tiverem em seu acervo pessoal recursos intelectivos e de relacionamento também desenvolvidos, pouco poderão fazer além de protestos. Por outro lado, aguardar uma mobilização apenas porque algumas informações contundentes acerca da degradação ambiental, ou pelo contrário, porque informações e curiosidades a respeito do funcionamento ecológico foram transmitidas, também se constitui expectativa fora da realidade. A teoria é absolutamente insuficiente para mobilizar a grande maioria das pessoas. Enquanto o sujeito não se depara com um problema concreto que lhe exija reflexão, posicionamento, que estimule seus sentidos, pouco se pode esperar de suas ações.

“eu acho que a escola pública, mesmo aquelas que são consideradas as boas escolas públicas, que muitas pessoas dizem que são escolas elitistas, acho que mesmo essas, expressam muito claramente as diferenças sociais, expressam as contradições da sociedade e elas têm a liberdade de trabalhar com vários enfoques, várias visões de mundo. Aquilo que a gente espera que uma boa universidade pública viabilize, que é um debate de paradigmas, um confronto de idéias, de referenciais teóricos, acho que a escola pública, toda ela, ela permite essa pluralidade. E acho que isso me marcou muito, porque oportunizou ver a realidade sob vários enfoques, sob várias perspectivas. E conviver com as várias classes e subclasses da sociedade. (...) Então, estudei com as pessoas pobres e as pessoas ricas da minha cidade. Convivi com culturas diferentes, com formas diferentes de se inserir na escola, com as pessoas que precisavam da escola porque lá era o lugar aonde elas iam se alimentar e ganhar os livros, cadernos, uniformes. Mas também com as pessoas que não precisavam de nada disso, que estavam lá porque era uma boa escola. Acho que a escola pública me marcou sempre por essa perspectiva, da necessidade de nós termos visões diferenciadas sobre a realidade pra com isso oportunizar às pessoas a formulação de um pensamento próprio pelo confronto das idéias e a oportunidade de vivenciar as diferentes realidades sociais e econômicas, pra também confrontar as suas idéias com a realidade, pra ver em que medida elas têm uma articulação, elas dizem da realidade ou são pura imaginação. (...) Então, esse foi um elemento importante da minha trajetória escolar, ter essa compreensão e essa valorização do espaço público, como um espaço de liberdade, de expressão de idéias, de confronto de idéias e de confronto de idéias com a realidade concreta. O que na escola particular nem sempre é possível” (VEGA).

Essa experiência calou tão fundo na vida de VEGA que ela e o marido decidiram que os filhos também estudariam apenas em escolas públicas. E assim se deu. Mas este relato chama a atenção por outros valores evidenciados. Trata-se do *conhecimento* e da liberdade para construí-lo, a *autodireção*. A questão do conhecimento já era valorizada por VEGA desde o jardim de infância, quando teimou em sair da escola porque o jardim não lhe ensinava a ler. Seu objetivo era esse e não sendo cumprido, não lhe interessava estar ali. A determinação

certamente era um traço pessoal também já manifesto desde cedo e acionada em outros momentos que o valor autodireção demandasse.

“(…) porque eu não gostava do jardim, achava que lá eu não aprendia nada de novo, eu queria aprender a ler e a escrever, e no jardim eles não queriam me ensinar isso, então eu fui rebelde, fiquei pouquinho tempo no jardim, minha mãe teve que me tirar da escola, porque eu disse (veemente): aqui eu não fico porque eu não tenho nada pra aprender aqui, quero ir pra um lugar em que eu vá aprender a ler!” (VEGA).

Outra motivação para ela são os próprios relacionamentos, em todas as instâncias. Sua postura compromissada com todos traz à tona o valor da *honestidade* e torna nítido seu temperamento responsável e crítico.

“Ih, as coisas que me motivam são as questões que dizem respeito às minhas relações na sociedade, tanto as relações de foro íntimo, familiares, de amizades, quanto às relações sociais e políticas, quer dizer, o meu enfrentamento diário, a minha situação de professora, de militante política, de mãe, de dona de casa, essas questões nos motivam permanentemente, eu acho” (VEGA).

Por fim, vale a pena pontuar outro valor patente nesta fala, a *maturidade*. Ninguém que não tenha interesse em crescimento pessoal, em se melhorar enquanto pessoa investiria seu tempo em “enfrentamentos diários”. Trata-se também de um dos recursos da consciência moral, incluído nos guias culturais de valor e denominado de tecnologias do eu (Puig, 1998). A auto-avaliação mostra-se precioso recurso formativo da personalidade. De modo que renovamos nossa sugestão de incluí-lo nos processos formadores da sensibilidade ecológica, particularmente se estivermos falando de educadores ambientais em formação. Exercitar-se, como VEGA, na auto-avaliação de seus mais diferentes papéis desempenhados pode ser rica e imprescindível experiência, possibilitando compreender a própria postura, desempenho, comportamento, sentimentos, compreensões. Pode utilizar diversas técnicas e favorece a integração – a auto-regulação, de cuja importância tratamos há pouco.

ANDRÔMEDA considera estudar sua grande motivação, dividindo-se entre o trabalho e a família. Por seu relato, a família toda, excetuando-se seus pais, é de professores. Certamente um meio de experiência moral em que o estudo é valorizado favorece um relação de apreço com o conhecimento. Mas ANDRÔMEDA não foi a única.

ÓRION tem outras preocupações e motivações, mas soma-se a ANDRÔMEDA na priorização do conhecimento e do afeto. Para ele, o que importa é não ser um farsante, isto é, estudar muito para continuar a ser um educador profissional de excelência. Importa-se com as pessoas queridas e desde menino faz questão de desobedecer a ordem estabelecida:

“Foi uma característica pessoal de desobedecer esta ordem estabelecida. No sentido de se não me respondesse, eu não ficaria satisfeito. Isso me marcou com profundidade. Não me venha com respostas óbvias ou simples, que não vai me convencer” (ÓRION).

Conhecimento, honestidade, afetividade e autodireção são, portanto, valores para ÓRION. Apesar da diferença de motivações, vê-se que os valores continuam convergindo com os dos demais educadores ambientais entrevistados(as).

Para LIRA o *conhecimento* desde sempre foi um valor assumido. Quando criança, por causa disso, sempre era presenteada com livros. Inquirida sobre suas motivações, enfatizou o estudo, a intelectualidade, o trabalho, mas destacou também a intuição de perceber o que seja importante para a vida das pessoas com quem está envolvida. O cuidado com a vida em si importa para ela. E viajar! Viajar parece ser uma válvula de escape para a intensa rotina de LIRA, mas parece-nos que também tem relação com seu valor mais evidente, o conhecimento. Do mesmo modo que ocorre com LIRA para AURIGA importavam muito a leitura e o estudo quando criança e desde então. Como não havia recursos para comprar os livros, ela os lia emprestados da biblioteca ou dos vizinhos. O *conhecimento* sempre a seduziu.

Mas AURIGA, assim como AQUARIUS, trazem um novo rumo às motivações observadas até o momento. Foi fator de sensibilização para ambos poder usufruir livremente das brincadeiras de infância. AURIGA brincava entre os meninos, exercitando já os valores da *autodireção* e do *prazer*. AQUARIUS brincava em seu próprio quintal. Para ele importava a convivência com os bichos e plantas, as artes que ali fazia com os irmãos. Tinha um temperamento irrequieto e rebelde, mas era também bastante observador, passando horas em cima das árvores à escuta de passarinhos, cujo canto aprendia, assim, a identificar. Trata-se de um tipo de experiência diferente das anteriores, no sentido de que não foram situações sociais de injustiça que o mobilizaram nesta fase. Na adolescência e juventude, sim. Mas na infância o que parece ter sido mais significativo foi o

prazer da convivência, a curtição da beleza ecológica de seu quintal e da liberdade usufruída ali. Emergem, então, os valores da *autodireção* (liberdade), da *beleza*, do *prazer*, da *estimulação* e do *conhecimento*, expresso na curiosidade e movimento para aprender sobre os passarinhos.

Este relato revela a importância de também se oferecer pedagogicamente não apenas experiências de conflito moral, mas experiências de prazer, de cultivo da sensibilidade a partir da estética, do belo, da liberdade de experimentação dos sentidos. O corpo tem sido um grande esquecido nos trabalhos educativos. E muito embora sejam frequentes as atividades ao ar livre quando se trata de educação ambiental, raramente elas têm a intenção deliberada de fortalecer a autopercepção corporal, e de assim exercitar a autodeterminação, capacidade que se fortalece também à medida que a pessoa se apropria do próprio corpo.

Outra pessoa cuja motivação nasceu de experiências afetivas e estéticas intensas é POLUX. Ele passou sua infância e juventude tendo como referência principal de vida sua avó, residente em um sítio na cidade serrana de Friburgo. Para POLUX o cuidado e capricho que esta avó tinha com o sítio fazia com que eles, os netos, tivessem grande prazer em estar ali nas férias, feriados e finais de semana. Para ele, foi uma experiência de viver a harmonia e a afetuosidade, que consolidou fortes laços entre os primos até hoje, mesmo que atualmente estejam distantes fisicamente. Quando já adulto e formado POLUX decide começar seu trabalho docente e como educador ambiental é para Friburgo que ele se muda. Continua a conviver com esta avó, de modo bastante próximo durante os cinco anos em que viveu em Muri (distrito de Friburgo, RJ). Hoje, tem duas grandes motivações: sua atuação profissional e o autoconhecimento.

“a minha profissão é minha motivação grande, quer dizer, minha atuação profissional. Uma motivação grande que eu tenho é a de me descobrir. De vivendo, me descobrir como pessoa, me conhecer melhor e pra isso vivenciar coisas novas, diferentes. É algo que me motiva. Gosto de vivenciar coisas novas. Apesar de ter essa aparência mais conservadora, mais tímida, gosto da coisa nova. Nesse sentido até sou bastante ousado, não me assusta experimentar coisas novas, isso é uma coisa que me motiva muito. E fazer isso pra me conhecer, entendeu? Experimentar pra me conhecer” (POLUX).

POLUX reúne em si motivação para atuar transformadoramente no mundo externo e interno. Talvez essa forte referência, como diz ele, que foi a convivência com a avó e com o belo sítio, tenha ancorado nele forças para buscar retorno ao

porto da harmonia. Assim, isso é buscado no próprio amadurecimento pessoal e em sua atuação profissional. Em outro momento POLUX se refere à sua necessidade de viver as relações todas do modo mais amoroso (em sentido amplo) possível, de maneira que tal satisfação de viver transpareça e inspire seus alunos.

Deste relato podemos extrair importante lição para a formação de educadores ambientais. Aparentemente, pessoas cuja vida inicial se estruturou com base em alguma referência positiva tendem a querer ser úteis, reconstruindo esta realidade referencial em si e no mundo. Considerando que tanto o ambiente afetivo, como a apreciação estética da paisagem estiveram garantidos e que estas não são condições fáceis de garantir na atualidade, podemos, ao menos, enquanto educadores, oferecer ambientes acolhedores aos nossos alunos, tanto do ponto de vista do sentimento e da reflexão, como da estética (beleza, harmonia) e do prazer de estar em contato com plantas, animais, rios, lagoas ou mar<sup>37</sup>. LIRA e POLARIS afirmaram a necessidade da integração para formar subjetividades capazes de construir a utopia da sustentabilidade. Pois, aparentemente, temos aqui, nos exemplos existenciais de POLUX e AQUARIUS, elementos importantes para oportunizar tal integração.

Finalmente, no caso de CARENA, suas motivações de infância estiveram relacionadas com a arte. Tocava violão, cantava no coral, fazia aula de argila... sua escola tinha uma oficina experimental de artes, a qual era parte do lazer de CARENA no período em que não estava estudando. Lá aprendia também outros idiomas e coisas da vida prática, como culinária e calcular o imposto de renda.

Houve, contudo, um outro processo que legou marcas ao promover o reconhecimento de sua própria singularidade, temas que a acompanharam ao

---

<sup>37</sup> Ainda que estas condições pareçam difíceis de garantir em situações de pobreza, é justamente nestas condições que farão mais diferença, por constituírem-se em um novo referencial. A criatividade e a psicologia ambiental podem fornecer importante auxílio para a construção de espaços acolhedores e favorecedores de uma identidade positiva. A título de inspiração recomendamos aos interessados neste processo conhecer a Escola da Ponte (criada pelo educador José Pacheco, em Portugal: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/local/local.htm>) e os filmes *O triunfo*; *Vem Dançar*; e, *Escritores da Liberdade*, todos biográficos, abordando os desafios encontrados por professores atuantes em contextos de miséria e violência. O amadurecimento profissional e a criatividade levam estes professores a superarem tais condições extremamente restritivas. Também é possível analisar as motivações e valores destes professores. Fica bastante explícito o perfil idealista e a intenção de realmente ajudar os alunos a amadurecerem. O sucesso destas iniciativas pode ser estudado em seus desdobramentos, já que os exemplos destas pessoas multiplicaram-se em alcance, à medida que tornaram-se institucionalizados. Para mais informações sobre as instituições derivadas destes trabalhos iniciais relatados nos filmes visite: <http://www.freedomwritersfoundation.org>; <http://www.ronclarkacademy.com/>; pesquise também nome de Pierre Dulaine no Google.

longo de toda a vida. Aprender matemática, na infância, foi a experiência que a marcou por descobrir através disso que ela era uma pessoa única, com raciocínio e forma de ser peculiar. Apesar do medo cultural da matemática, partilhado com os colegas, CARENA aprendia com facilidade, mas jamais seguia os procedimentos indicados. Construía um raciocínio próprio que a levava à solução das operações matemáticas, mas que ela mesma não sabia explicar. Foi isso que a fez concluir que cada pessoa tem seu próprio jeito. Tal descoberta teve um forte efeito de autovalorização para ela.

Em suas práticas educativas CARENA procura sempre inovar na forma e no conteúdo, o que para ela é uma necessidade e faz questão de continuar trabalhando na perspectiva da arte-educação, sua maior fonte de satisfação. Em termos de valores está claro que para ela o *conhecimento*, a *beleza*, o *prazer* são fundamentais. É inevitável pensar na relação entre sua formação escolar e seu generalismo (é bióloga, psicóloga, arte-educadora e fez o mestrado e doutorado em filosofia) e forte valorização da arte e da estética como um todo.

Assim, esta experiência nos faz refletir sobre a necessidade de cultivar mais a dimensão do prazer no enfrentamento da questão ambiental. São tantos os conflitos e problemas ambientais e tão generalizados que, no geral, os educadores ambientais acabam assumindo a postura, necessária, porém limitadora, de abordar a questão apenas pelo viés da justiça e do conhecimento, restando menor atenção aos aspectos afetivos e estéticos. O que se reflete em nossa amostra, já que a predominância dos valores, em termos de motivação, foi o *conhecimento*, com 90,9% de incidência, a *autodireção*, com 45% e a *justiça* com 36%.

Manter um lado combativo, militante, que disputa espaços de significação e legitimação na solução da questão ambiental é fundamental, porém extremamente desgastante em termos de saúde e afetividade para os educadores. E não muito convidativo para uma grande quantidade de estudantes.

Estamos supondo que promover experiências integrativas pode ser mais eficiente e mais convidativo a novas adesões para o enfrentamento que propõe a transformação paradigmática da realidade. Entender a realidade de modo complexo requer esta integração. A atuação nesse sentido é coisa que precisa ser aprendida, experimentada, testada. Certamente precisará contar com os talentos e habilidades de educadores e educadoras de perfis diversos.

### 6.3.4. Uma palavra sobre os meios de experiência moral

Até aqui, podemos dizer, em síntese, que as experiências morais favorecedoras da formação desse *ethos* ecológico de nossos educadores ambientais estiveram relacionadas com questões de injustiça social, de estudo e de convivência prazerosa e afetiva com a beleza natural. Em todos os casos foram importantes as interlocuções desenvolvidas, que enriqueceram os debates e as reflexões íntimas. A formação da consciência moral é complexa e, pelo menos no caso dos valores, parece mesmo requerer ambas as coisas: o enfrentamento de dilemas com auxílio de companheiros de reflexão e com espaço mental para o aprendizado decorrente da vivência refletida.

Silva (2008, p.66) analisando o modo como se internalizam os valores converge com o que dissemos, recorrendo a Moscovici (2003, p. 156), para quem é durante o processo de socialização que a criança internaliza valores, códigos para se comunicar (como a linguagem) e atitudes sociais. Ela aprende a se comportar observando os modelos dos adultos e colegas. Adulta, participaria cada vez mais ativamente do grupo que a preparou para pertencer a ele. Nesse momento podem surgir dificuldades de adaptação, caso a pessoa não tenha assimilado de modo apropriado ou não tenha compreendido bem os princípios norteadores do grupo ou sua aplicação adequada.

Para ele, as pessoas aprendem umas com as outras.

“[...] Os valores não são somente utopias ou apêndices inúteis; os ideais de justiça, verdade, liberdade e dignidade fizeram viver e morrer pessoas que viram neles a razão de não aceitar, indistintamente, qualquer tipo de vida ou morte. É difícil entender por que nós deveríamos esquecer, junto com os psicólogos sociais de hoje, que os processos de revolução, de inovação, de irredutibilidade do conflito, constituem uma parte inerente da evolução dos grupos humanos. (MOSCOVICI, 2003, p. 163, citado por SILVA, 2008”, p.66).

Ainda sobre a aprendizagem e a formação de crenças e valores, Moscovici (2003, p. 175-176 citado por SILVA, 2008, p.67) considera que:

“[...] quase tudo o que uma pessoa sabe, ela o aprendeu de outra, seja através de narrativas, ou através da linguagem que é adquirida, ou dos objetos que são empregados. Tais coisas constituem, em geral, o conhecimento ligado ao tipo mais antigo, cujas raízes estão submersas no modo de vida e nas práticas coletivas das quais todos participam e que necessitam ser renovadas a cada instante. As pessoas sempre aprenderam umas das outras e sempre souberam que isso é assim. Tal fato

não é exatamente uma descoberta. A importância dessa proposição, para a nossa teoria é que conhecimento e crenças significativas têm sua origem de uma interação mútua e não são formadas de outro modo.”

Observamos haver uma espécie de experiência fundante para cada pessoa, que desencadeou um processo continuado, e ainda em curso, formador (ou reforçador) de valores mobilizadores para a prática da educação ambiental. Tal experiência obedece a três categorias, referentes ao que dissemos há pouco: a) conflito social sensibilizador; b) apreciação estético-afetiva continuada; c) convivência com pessoas já mobilizadas que atuaram ao modo de influência favorável.

Os meios de experiência moral onde as experiências fundantes ou de reforço ocorreram encontram-se nesta ordem de influência: trabalho, faculdade, escola, família.

Quadro 9 – Relação entre docentes e meios de experiência moral

<b>Meios de experiência moral</b>	<b>Professores que tiveram experiências fundantes ou de reforço de seus valores, impulsionadores para a EA</b>
trabalho	AQUARIUS, ÓRION, LIRA, CARENA, POLARIS, VEGA, AURIGA
faculdade	ANDRÔMEDA, PERSEU, ÓRION, AQUARIUS, POLUX, AURIGA
escola	ALDEBARAN, VEGA, AURIGA, CARENA
família	POLUX, ALDEBARAN, VEGA

Fonte: autora

O trabalho ofereceu o encontro com a educação, com companheiros, com a literatura, com dificuldades valorativas desafiadoras, principalmente nas escolas.

A formação de graduação propiciou vivências de movimento social, movimento estudantil, exemplos através de colegas e professores, projetos, espaços acolhedores em termos de afeto e de estética.

A escola ofertou situações de riqueza e intercâmbio sócio-econômico-cultural, situações dilemáticas a enfrentar, apoio ao desenvolvimento de traços e valores latentes.

A vida em família trouxe experiências de valorização do conhecimento, da parcimônia financeira, da harmonia e da estética, de conflito ou de valorização quanto à assistência em função das diferenças sociais.

Obviamente, cada um destes espaços proporcionou experiências diversas a cada pessoa. Absolutamente não estamos afirmando que todas as famílias/escolas/faculdades/trabalhos ofereceram a cada pessoa todos os itens elencados. Mas procuramos fazer uma síntese do que encontramos, a seguir, para que o leitor tenha melhor visão de conjunto.

A escolha profissional de LIRA, AQUARIUS e ÓRION se deu de modo quase casual. Cada um deles foi convidado para fazer a substituição de um docente, levando-os a trabalhar com a questão ecológica e a tomar gosto por ambas as coisas, pela educação e pelo ambientalismo.

O trabalho, enquanto espaço de realização de um ideal transformador, partilhado com companheiros afinizados, trouxe inúmeras experiências morais aos professores(as). Mostrou-se duplamente rico: pela renovação permanente de estímulos propiciada pela renovação de alunos, projetos, ambientes e desafios, e pela experiência de reflexão intercambiada dos educadores(as). O trabalho oportuniza a realização de projetos em conjunto (sejam de pesquisa, sejam de intervenção), ações militantes, grupos de estudos, eventos e outras formas de partilha do saber e da experiência. A própria reflexão sobre cada experiência profissional, tida como hábito pelos educadores, levou a um aprendizado e renovação permanente de suas práticas e formas de atuação.

“É, foi renovando minha forma de trabalhar. Porque foi me criando questões que fui respondendo com as pesquisas. Foi gerando perguntas e eu fui tentando melhorar profissionalmente a partir das questões. O trabalho de extensão que eu tinha no Vigário Geral é um fracasso completo. A gente tinha um trabalho magnífico com base na história da ciência mesmo, fotossíntese, por exemplo. As crianças adoravam a história... não mudavam o comportamento delas em nada, nada, domingos jogados fora. Teatro, a gente fazia tudo lúdico, mas ninguém mudava nada no comportamento, aí descobri que eles sabiam lidar com a saúde e foi daí que fiz antropologia, não adiantava explicar como Verdade, eles tinham os seus pontos de vista. O fracasso foi em cima de uma surdez, de uma incompreensão. Se servia para aquele grupo servia para outros tantos. A ciência tem como discurso muito monobloco, né? (...) se não tentarmos fazer direito as coisas, a gente vai viver dizendo que o mundo é plural e não que ele é *comum*, se não estabelecermos a ponte a gente nunca vai conseguir. Aí fui fazer Antropologia, aí meu trabalho começou a fazer algum sentido. Ainda assim falando em mudança de comportamento de pessoas, ainda assim é muito difícil, mesmo trabalhando o nível de sensibilidade e mesmo trabalhando com as categorias das pessoas porque não é só isso que faz as pessoas mudarem o comportamento. Há muitas outras

coisas que nem sei ainda quais são. Mas já melhorou. Já não é só lúdico, já toca, já cai pra pensar em ganhar dinheiro com aquilo, já posso juntar as latas, cato lixo, me livro do lixo, ainda ganho um dinheirinho e ainda dá pra fazer a coleta seletiva, entendeu? Mas ainda não é o ideal. Não são partes. Ainda não se sentem parte da natureza. Eles são excluídos. Tem a Justiça Ambiental que é uma exclusão sócio-espacial, tem várias coisas envolvidas que dependem de uma boa aula de Educação Ambiental” (LIRA).

A renovação é permanente, porque os desafios também se renovam. Enquanto LIRA aprendeu a mudar a partir do retorno dado pelo público com que trabalhava e das pesquisas que desenvolvia, POLUX foi se construindo no trabalho coletivo, partilhado com colegas de outras áreas e projetos de consultoria.

“Ao longo desse processo eu comecei a trabalhar numa empresa de consultoria, que eu trabalho até hoje, e foi um trabalho importante porque foi quando eu comecei a trabalhar em equipe pra EA. Essa consultoria em particular é uma consultoria pra empresas, são projetos de empresas de EA, normalmente projetos da empresa para a comunidade, trabalhando com a comunidade, com a escola. Quer dizer, apesar de ser empresa, o público que a gente trabalhava era professor e escola. E foi nessa experiência que eu comecei a trabalhar em equipe. Trabalhava com outros colegas ao mesmo tempo, dávamos cursos juntos, isso foi bastante rico porque pude vivenciar outras formas de trabalhar, de outros colegas e trabalhar junto também. Uma experiência bastante interessante que me influenciou muito no que eu faço hoje. Por essas duas perspectivas: por ter vivenciado outras formas de trabalho a partir da inserção desses outros colegas e por ter essa perspectiva de estar trabalhando junto. E mais, poder ver essas outras formas de trabalhar que outros colegas têm, porque como era uma equipe multidisciplinar. Por exemplo, tinha um professor que era da área de sociologia, mas tinha toda uma formação em teatro, então ele tinha uma coisa muito de dinâmica. Tinha outros professores da área de história que tinham um olhar diferenciado. Então acho que essa diversidade foi legal, me enriqueceu no jeito que eu trabalho. Mesmo quando eu estou trabalhando sozinho. Eu gosto de trabalhar em equipe, de dividir o espaço da sala de aula, da formação, com outras pessoas, me sinto muito à vontade” (POLUX).

Há diversas outras formas, além destas relatadas, encontradas no grupo para o aprendizado, renovação ou consolidação das formas de ser e de agir.

A faculdade, enquanto espaço formador, mostrou sua riqueza pelo ambiente oferecido, também rico em trocas e diferenças de todos os tipos. A convivência solidária e cooperativa na academia foi aspecto relevante na vida de LIRA. A existência de professores engajados foi motivo de inspiração, como ocorreu com ÓRION, ANDRÔMEDA e POLUX. A oportunidade de ingressar em movimentos sociais ou partidários ou pelo menos conviver com eles também fez diferença (PERSEU, ALDEBARAN, AQUARIUS, POLUX). O espaço para o diálogo entre os saberes foi fundamental para a maioria dos respondentes.

Para POLUX, foi importante a vivência no próprio campus da universidade e sua estrutura, bastante rica em bosques, que reforçava sua experiência afetiva ecológica antes desfrutada com a avó.

Para alguns, ir para a faculdade foi também o momento de sair de casa, experimentar gerenciar a própria vida, por vezes partilhá-la em repúblicas ou mesmo encontrar um par. Uma iniciação à adultidade.

A escola revelou-se importante em alguns casos, por dois motivos básicos: num primeiro caso, quando oferecia algo semelhante ao que dissemos a respeito do trabalho e da faculdade, isto é, diversidade cultural, econômica, social, entre outras, como já apontado no depoimento de VEGA. Num segundo caso, por professores que se destacavam em meio à monotonia escolar, fazendo diferença para as reflexões e significações existenciais. Para POLARIS, essa diferença foi o professor de história, já no ensino médio. Para AURIGA, foram dois fatores: no ensino fundamental as atividades de laboratório, com professores de ciências que atuavam em projetos de valorização da ciência no país, e depois, o ensino médio em si, pois na época em que fez o Normal o curso era referência, era valorizado. Afirmo ter aprendido a ser professora no Normal, muito mais do que na licenciatura, no mestrado ou no doutorado. Sua formação ali foi mais abrangente do que apenas o cumprimento de grade curricular. Havia a preocupação com a formação da pessoa em si e das qualidades que caracterizariam uma boa professora: postura, higiene, vestimenta, forma de lidar com os alunos etc. Da mesma forma, o curso Normal foi significativo para VEGA, que o cursou numa época em que a profissão docente tinha *status* e reconhecimento social. Para ela, a organização da escola e a forma como os professores se moviam na escola davam-lhe a sensação de ser a educação algo extremamente importante, motivando-a a permanecer naquele tipo de espaço e formar-se para trabalhar nele.

A escola também foi marcante quando ofereceu espaços de crescimento e de manifestação da singularidade individual, como ocorreu com CARENA e as oficinas de artes. De modo diverso, o mesmo se passou com ALDEBARAN, para quem a escola foi extremamente significativa. Sua família dava grande importância à assistência social, especialmente a partir do trabalho da igreja.

“Tive complementação da formação que veio da família, de estar sempre preocupada com o outro. Trabalhávamos com comunidades em periferia. A missão da nossa escola era trabalhar com pessoas mais pobres e dar um pouco do que

estávamos recebendo. Desde lá comecei a trabalhar numa periferia de Campinas. Dava aula de religião, cuidava das crianças, brincava com as crianças, foi bem planejado, trabalhei 7 anos lá e daí resolvi fazer o Serviço Social. A partir da formação que fui recebendo procurei estudar e planejar minha vida.”  
(ALDEBARAN)

A escolha profissional de ALDEBARAN, portanto, está intimamente ligada à experiência continuada de prestar assistência tanto no âmbito familiar como na formação escolar.

Uma quarta forma de relevância escolar se deu em função da personalidade do estudante. LIRA, por exemplo, gostava muitíssimo de estudar, de fazer tudo corretamente, de manter o caderno caprichado, tirar boas notas... Ganhava muitas medalhas. Neste sentido, apenas funcionou como espaço de acolhimento às tendências já existentes, não sendo em si uma experiência que tenha aportado questionamentos valorativos.

A formação de ÓRION foi truncada e dificultada pelas constantes mudanças domiciliares, pela falta de livros e por estudar à noite. Mesmo assim, conseguiu extrair daí a vantagem de conviver com lugares e pessoas bastante diferentes. Essa síntese cultural baliza sua formação desde a infância e prossegue na academia, anos depois.

“Estudar em colégio noturno nos anos 70, Jarbas Passarinho ministro da Educação, era o mesmo que nada. Só tinha que colocar a opção A, B, C, D. À noite era qualquer coisa. Mas acho que sempre marcou a formação foi o prazer da leitura, da literatura, da poesia, da filosofia... os existencialistas. A música, a contracultura, o rock and roll. A cultura caipira, o circo, tudo isso misturado. Eu acho isso, ao mesmo tempo em que tinha acesso e gosto de coisas muito populares, também fui a espaços muito eruditos, sofisticados. (...) Quando vejo de onde meus colegas vieram, a base social, escolaridade da família, a minha é completamente diferente, e acho isso muito digno. Isso está presente no que eu escrevo, nas minhas aulas. Por exemplo, essa universidade é antiga. Depois fui pra Genebra, Frankfurt, Londres, só estive em universidade que estão entre as 100 mais dos *rankings*. Não sou oportunista, cheguei pela competência, e permaneci por isso, enfrentando a situação de não ser filho da elite, que tem comportamento padrão, que os professores estão acostumados a receber. Mas é interessante ver o mundo deste lugar que é o meu, e faço questão de enfatizar isso” (ÓRION).

O confronto foi experiência recorrente e de forte significado na formação de ÓRION, reforçando o que já dissemos sobre o valor da vivência prática de experiências morais diversificadas. A diversidade que VEGA encontrou na escola, ÓRION viveu no espaço universitário, ao completar sua formação, sobretudo no exterior.

“Eu aprendi muito fora do Brasil, me obrigou a refletir sobre minha trajetória. Escrevi, está publicado. Mas nesse confronto em países, culturas, classes sociais, diferentes, aprendi que você tem que se respeitar, de onde você vem. Você passa a ser respeitado, mesmo se as pessoas não concordam [com o que você diz]” (ÓRION).

Ao que tudo indica, criar espaços formativos em EA que proporcionem a experiência da diversidade, no máximo de sentidos possível, refletindo sobre ela, pode ser recurso pedagógico significativo. Vários autores, como Tristão (2004), apontam para a necessidade da inclusão deliberada do multiculturalismo nas práticas educativo-ambientais. Por mais que a própria natureza complexa da educação ambiental já devesse ter essa abordagem quase naturalmente, na prática ainda encontramos certa dificuldade entre os educadores ambientais para lidar com essa questão da diferença de modo intencional, produtivo, reflexivo e prático. Estudar apenas na teoria da EA faz parecer um tema bonito, necessário até, mas pouco se vislumbra de como tratá-lo. A diversidade é inerente à natureza. Nós, humanos, somos também natureza, inescapavelmente, e nossa diversidade precisa ser discutida, compreendida, enfrentada, negociada e vivida respeitosamente.

Na família, encontramos fontes formativas variadas. Na família de POLARIS as mulheres, desde sua avó, são fortes e realizadoras de grandes mudanças. Na de POLUX, como dissemos, a referência era sua avó, que cultivava belos jardins no sítio e aglutinava a família. Na de AURIGA, o pai, ex-lavrador, tinha por ocupação ser mecânico no cais, fazia questão de trabalhar de dia e de noite para que todos os filhos fossem “doutores”. Em casa, havia todo tipo de bicho e uma horta, cuidada por AURIGA, sua mãe e seus irmãos. O que foi o jardim da avó para POLUX foi a horta e o quintal para AURIGA. A família de ÓRION era de pouca escolaridade e de vida simples. O que o marcou nesse âmbito foi a necessidades de muitas mudanças. Com AQUARIUS a dificuldade era o relacionamento com o pai, severo e ex-seminarista. O temperamento rebelde de AQUARIUS não facilitava o convívio, já cheio de divergências. Mesmo assim, AQUARIUS seguiu a formação do pai, professor de história. LIRA e ANDRÔMEDA tiveram família pequena, com pessoas que se entendiam e apoiavam mutuamente. Esse foi o fator mais importante da vida familiar, que persiste ainda hoje, mudando apenas o tipo de apoio fornecido. Já CARENA, pelo contrário, vivia num edifício construído pelo avô, no qual compartilhava as brincadeiras e brigas da infância com quinze primos e primas. Na época, esse tipo

de convívio foi bastante importante, mas afirma que atualmente seria impossível viver ali, em função da falta de senso comunitário, do excesso de individualismo existente.

VEGA soube aproveitar os exemplos tanto do pai como da mãe em sua convivência familiar. Com o pai, engenheiro, aprendeu a valorizar a razão e a crítica, entender o conhecimento enquanto elemento emancipador, o esforço pessoal no sentido de construir a própria trajetória:

“A idéia de que as pessoas podem fazer suas trajetórias, de que as pessoas se apropriando do conhecimento e desenvolvendo um pensamento lógico (esta sempre foi uma marca da forma dele se comportar diante da realidade) isso seria sempre um elemento que daria ao ser humano uma autonomia e uma igualdade. Que, portanto, os valores materiais, o que eu tenho ou não tenho não deveria privilegiar ninguém e ninguém deveria se sentir inferiorizado por não ter bens materiais. Que a cultura seria um elemento equalizador na sociedade. Ele sempre valorizou muito a educação e a cultura” (VEGA).

Mais tarde, ao estudar a relação entre trabalho e desigualdade incorporou suas próprias conclusões a respeito deste pensamento do pai. Importa, no entanto, aqui, para nós, a influência que esta lição exerceu sobre ela quanto ao valor do conhecimento e da solidariedade. Com a mãe, dona de casa de pouco estudo formal, que vinha de uma grande família camponesa, aprendeu o autodidatismo, a curiosidade intelectual, o gosto pela leitura. Foi uma pessoa

“que me mostrou que não necessariamente só a escolarização regular é que dá às pessoas cultura. Que a cultura vem de muitos lugares. Então acho que isso me serve na minha prática educativa a ficar atenta ao conhecimento que os nossos alunos têm, sejam eles de que nível de escolaridade for, porque todas as pessoas têm conhecimentos. Que, portanto, nós não partimos da tábula rasa. Pude vivenciar isso em minha casa desde a minha infância e não aprender isso como teoria educacional aprendida na universidade apenas, mas vivenciar isso desde a minha infância, de que as pessoas fazem suas trajetórias de apropriação da realidade e com isso constroem conhecimento e cultura, para além dos bancos escolares” (VEGA).

ALDEBARAN teve uma vida familiar que valorizava o estudo, detentores que eram de um nível cultural mais elevado do que a média de sua cidade. Conversas e leituras eram sempre incentivadas. Havia diversos professores na família, muitos dos quais mais tarde ajudaram a criar a UNICAMP. Os pais possuíam uma tendência humanista e escolheram para ela uma escola católica francesa progressista, que estava em sintonia com a educação familiar. Foram reforçados, com isso, os valores do conhecimento, da religiosidade e da justiça.

Com cada um destes meios de experiência moral podemos aprender algo sobre a formação dos educadores ambientais.

Observamos que quando a experiência fundante esteve ligada à apreciação estético-afetiva era promovida por fatores relativos à família e ainda na infância. Talvez um estudo com educadores ambientais mais jovens trouxesse outro tipo de aportes familiares e provavelmente não traria este, já que atualmente é mais comum a vida em apartamentos, e mais raro haver quintais, sítios e lugares de beleza destinados ao convívio familiar. Mas de toda forma, parece ser interessante promover este tipo de situação em cursos para formação em educação ambiental.

As experiências relativas a conflitos sociais mobilizadores aconteceram em diferentes tempos e meios de experiência moral para diferentes pessoas. Frequentemente, se deram no trabalho, mas também ocorreram durante a infância, na vida cotidiana, situações atentamente observadas, sobretudo porque a criança saudável encontra-se desperta para entender o mundo, pronta para questionar tudo. Algumas vezes se deram a partir de projetos e movimentos no âmbito universitário. E raras vezes se deram a partir da escola. Este é um aspecto a se lamentar, pois estivesse a escola cumprindo seu papel de problematizar a realidade, oferecer espaço e oportunidades de reflexão e de ação, teríamos mais pessoas responsáveis, críticas e solidárias no planeta.

Quando a experiência vinculou-se a pessoas-exemplo já mobilizadas, quase sempre se deu ou no âmbito do trabalho ou durante a formação acadêmica. Pode ser interessante a publicação de biografias que possam inspirar as novas gerações de educadores ambientais, não apenas compartilhando os desafios enfrentados e métodos utilizados, como também os valores, a coragem, a curiosidade, o amor e a gratidão pela vida. No mesmo sentido, parece-nos sumamente relevante levar essas pessoas para conversas informais com estudantes, “ao pé do fogo”, apenas histórias sendo partilhadas. Nesta troca também se formam pessoas, o contraste das experiências entre mim e o outro amplia as possibilidades de pensar, sentir e agir.