

Deixe quem desejaria mudar o mundo primeiro mudar a si mesmo.
Sócrates

Podemos escolher recuar em direção à segurança ou avançar em direção ao crescimento. A opção pelo crescimento tem que ser feita repetidas vezes. E o medo tem que ser superado a cada momento.
Abraham Maslow

A maior descoberta da minha geração é que podemos modificar a situação em que estamos mudando nossa atitude mental.
William James

7

Utopias: por uma proposta de sociedades sustentáveis

7.1.

Recapitulando...

Ao longo deste trabalho buscamos responder por que razões certos docentes universitários escolheram atuar através da perspectiva da EA, uma vez que esta opção encontra tantas dificuldades. Nossa hipótese, aqui corroborada, atribuía tal escolha aos valores destes professores. Mas além dos valores, evidenciou-se também a atuação dos demais procedimentos da consciência moral na reafirmação dessa escolha. Estes outros aspectos, contudo, apesar de sua relevância, não foram analisados, por não serem objeto deste estudo. Registramos este fato por tratar-se de ponto merecedor de aprofundamento, que abre perspectivas para uma próxima pesquisa.

Outrossim, esta investigação ambicionou descobrir como atuariam tais valores e de que modo teriam se formado – caso a hipótese dos valores se confirmasse. Nossa intenção, assumida desde o princípio, ao buscar resposta a essas questões, foi estimular o debate acerca dos valores na prática da EA, de maneira a qualificar o trabalho dos educadores e educadoras ambientais. Instigar esses agentes transformadores a conhecer processos que formam ou fortalecem valores, a fim de que possamos aprender a usá-los pedagogicamente.

Nesse intuito, apresentaremos neste capítulo final a perspectiva de sociedades sustentáveis enquanto utopia do presente, a que nos dirigimos principalmente através da EA; e retomaremos o papel estratégico da universidade nesse sentido, recapitulando seu atual estado de funcionamento e algumas alternativas facilitadoras do rompimento com este modelo, limitado e insuficiente. Como nosso objetivo é qualificar a prática da EA, estudar personagens influentes socialmente, como os docentes acadêmicos, trouxe-nos idéias para colaborar com a formação de sujeitos ecológicos, aproveitando o aprendizado gerado por essas biografias. Assim, a partir dos resultados, reconstituímos sinteticamente o perfil

dos educadores estudados, com o objetivo de, aproveitando suas experiências, propor diretrizes possíveis para uma prática educativo-ambiental mais proveitosa.

7.2.

A EA enquanto estratégia utópica

Não foram poucas as vezes em que a humanidade procurou criar um projeto societário melhor. As utopias variaram conforme o contexto. Algumas se restringiram a idéias publicadas, que inspiraram novas idéias e realizações, e outras encontraram meios de estruturar-se concretamente. A grande dificuldade é que a maioria das utopias sociais ou foi imposta ditatorialmente ou ficou no plano das idéias.

A sociedade sustentável, enquanto utopia do presente, busca viabilizar-se por meio de uma construção coletiva, que atinja tanto a estrutura social em termos de política, cultura e economia, como às pessoas individualmente, a partir de autotransformações. Nesse sentido, inova e avança, lembrando a crítica de Morin (2003) citada no início da tese, segundo a qual até o momento a humanidade não foi capaz de criar transformações sociais que atingissem ambas as dimensões equilibradamente, a subjetiva, individual e a estrutural da organização social. Entretanto, este tipo de sociedade utópica, cujo objetivo fundamental é a *vida* e sua qualidade para todos os seres que compartilhamos a Terra exige uma ruptura paradigmática com a Modernidade. E rupturas desse tipo levam tempo, requerem o trabalho de algumas gerações.

A educação ambiental foi delineada por pessoas de todo o planeta, com esforços e reflexões coletivas, com o fim de instrumentalizar essa ruptura paradigmática. Mas, então, nos deparamos com a necessidade, para viabilizá-la, de que os educadores promovam primeiramente essa ruptura em si mesmos, no modo de pensar, sentir e agir. Educar ambientalmente tem sido um aprendizado. Se no plano teórico as idéias estão bem definidas, na prática a experiência vem ensinando a cada educador em que consiste este exercício. Quando nos deparamos com pessoas cujas propensões já apontam para uma vida de ruptura com o modo mecanicista-cartesiano de viver e interpretar o mundo, a prática educativo-ambiental se torna mais natural, mais ajustada e coerente. Como ocorre com os educadores(as) estudados(as) neste trabalho. Quando este não é o caso, surgem

práticas distorcidas em relação aos objetivos propostos. Por vezes, então, os educadores vão aprendendo com a interação, com os desafios e dilemas. Mas muitas outras vezes, os candidatos a educadores ambientais acabam apenas usando a denominação de educação ambiental, equivocadamente. Daí a importância de investirmos tanto na formação específica de novos educadores ambientais, como na formação de sujeitos ecológicos em geral, por toda parte, através dos mais diferentes trabalhos. A pesquisa revelou ser bastante útil para a formação de valores problematizar os meios de experiência moral vividos, como, por exemplo, os meios de comunicação. De modo que, extrapolando, esta poderia ser uma diretriz para processos pedagógicos em EA.

No tocante à preparação de novos educadores, trata-se de valorizar a riqueza da experiência humana e auxiliar a expressar os melhores potenciais de cada pessoa. Com o fito de ultrapassar a estrutura segmentada de pensamento da Modernidade, refletida na universidade, e ao mesmo tempo, pretendendo aproveitar os meios de experiência moral vivenciados, pensamos que os formatos preparatórios em EA devam escapar dos tradicionais cursos com disciplinas fragmentadas. A formação educativo-ambiental poderia se dar em projetos concretos, com uma espécie de tutoria ou acompanhamento, que estimulasse a reflexão sobre si e sobre a prática desempenhada. Outra possibilidade é a realização de cursos de imersão ou mesmo cursos modulares, mas sempre organizados em torno da prática, da integração das pessoas consigo, com os demais membros da turma e com os projetos em si. Sem priorizar as estruturas cognitivas e afetivas relativas à superação da formatação deste paradigma é quase inviável pensarmos em educação ambiental. E neste sentido, aprendemos com nossos pesquisados que focar o tema dos valores, a partir dos meios de experiência moral e dos debates reflexivos acerca das próprias experiências morais, torna-se fundamental.

A universidade pode desempenhar um papel estratégico na ruptura, devido a sua função social de inserir novos profissionais no mercado, aperfeiçoar os que já se encontram nele, analisar os problemas da atualidade e propor soluções a eles, fomentar a reflexão e o espírito crítico, intervir socialmente por meio de projetos, experimentar coisas novas. Evidentemente, para isso, necessitará rever-se a si própria, ao seu *modus operandi* como um todo.

7.3.

Ensinar valores? A universidade como espaço formador

Pudemos verificar o caráter da universidade (na perspectiva de *locus* de estudo) enquanto meio de experiência moral. Entre nossos entrevistados(as) ela só perde para o espaço do trabalho em termos do oferecimento de oportunidades formativas de valores relacionados à educação ambiental.

Com todas as limitações que podem existir na academia em função de seu conservadorismo, ainda assim, a diversidade inerente a ela, os movimentos que se delineiam em seu interior, o exemplo de pessoas que ali convivem, a disputa de sentidos, fornecem, no conjunto, ensejo a reflexões de ordem moral. A possibilidade de conviver com pessoas de procedências variadas e de se relacionar de tantas maneiras distintas na vida universitária, como ocorre em projetos de extensão, estágios, aulas, laboratórios, centros e diretórios acadêmicos, festas, reuniões, repúblicas, visitas técnicas, grupos de pesquisa, núcleos interdisciplinares, espetáculos culturais, entre outros, é passaporte para a vivência de confrontos e resoluções que forjam ou fortalecem a consciência moral. As entrevistas apontaram para a requisição de diversos procedimentos da consciência moral, mas indicaram também a existência de experiências marcantes em termos de valores. Na universidade, o encontro com os companheiros e o enfrentamento real de problemas parece ser o aspecto mais relevante nesse sentido.

Assim, consideramos inadiável a necessidade de a universidade assumir sua função educadora quanto aos valores. Sim, certamente a universidade os ensina, como também os demais meios de experiência moral o fazem. Mas diversamente disso, estamos propondo que o faça deliberadamente, com projetos pedagógicos e de gestão elaborados com este fito. Que a universidade ultrapasse o nível do ensino *involuntário* de valores e sua omissão frente a promoção de um debate aberto e franco sobre isso na formação profissional, passando a uma postura assumida, clara, firme e responsável em fazer este debate. Há argumentos justificadores dessa necessidade: a) é inerente à universidade esse papel social, enquanto instituição educadora que é; b) existe uma demanda de nossos tempos para que ela o desempenhe; c) já vimos pelos depoimentos de nossos educadores que ela é também um espaço privilegiado para o fortalecimento de valores. Ademais, pensando pela perspectiva da Educação Ambiental, que no Brasil se

propõe legalmente a ser *transversal* à estrutura acadêmica e, considerando sua natureza e finalidade, não há como recusar o imperativo moral de tratar da formação e discussão de valores na universidade. Fazendo eco aos nossos argumentos, encontramos em La Taille (2007) um bom aliado. Tratando da mesma questão, porém no âmbito da escola, diz ele, em entrevista:

“ExtraClasse – O senhor afirma que há queixas dos educadores em relação à indisciplina e falta de limites por parte dos alunos. Quais são os mecanismos explícitos a que o senhor se refere como adequados para melhorar as relações no ambiente escolar?”

YVES – Entre os vários possíveis, vejo pelo menos três. No campo da moral e da ética, projetos de vida que podem ser trabalhados *explicitamente* pela escola, e não apenas nas entrelinhas ou de forma isolada. Este é o primeiro ponto: que a questão da ética e da moral seja trabalhada explicitamente. Segundo, que seja feita, sobretudo no caso da moral, de maneira *institucional*. O que acontece na prática é que cada professor lida com seus problemas de convivência em sala de aula do seu jeito, acha que está autorizado a se ater aos seus próprios valores prescindindo de uma visão de mundo. É como se cada professor ensinasse um conceito diferente de moral e ética. Tem de haver um trabalho institucional para que o aluno possa ter na sua frente um quadro claro do que ele vive e do que esperam dele. E também porque a discussão entre colegas é extremamente rica para esclarecer conceitos, confrontar as idéias, e o trabalho em equipe favorece isso. O terceiro ponto é que de nada adianta deixar um tema claro e até trabalhar isso institucionalmente se a escola não for, ela mesma, uma espécie de micromundo onde a moral de fato vale. Às vezes, a moral fica muito centrada na questão professor-aluno. E a relação com os funcionários da escola, que muitas vezes não são respeitados? A moral é universal, vale para todos, e não apenas para determinadas categorias de pessoas. A escola tem de ter o máximo possível de *expressão daquilo que ela própria afirma ser bom, ser correto*” (http://www.contee.org.br/docente/materia_6.htm, destaques nossos).

As dificuldades, então, posto que se aceite a incumbência, são de ordem epistemológica e paradigmática. A estrutura universitária, em que pesem as melhorias conquistadas nos últimos dez anos, continua fragmentada, desarticulada e dependente do pensamento reducionista da racionalidade positivista. O grande desafio da questão ambiental é justamente a necessidade de pensar, sentir e interagir no mundo dentro de outra lógica, a da complexidade, visando à sustentabilidade. A universidade está sendo chamada a auxiliar nesse processo de transição, enquanto meio de problematização moral, a formar pessoas preparadas a enfrentar este desafio da atualidade. Martha Tristão (2004) o diz de forma bastante elucidativa:

“O/A professor/a universitário/a, em sua maioria, ainda é resistente à mudança que a dinâmica do conhecimento exige neste início de século. Entretanto, as dinâmicas

das instituições também são comprometidas dentro de uma lógica parcelada e fragmentada o que implica a necessidade de uma mudança estrutural interna. Continua atrelada ao pensamento analítico racionalista, provocando sérias conseqüências nas estratégias de organização, nas relações que se desenvolvem e na própria estrutura da instituição, estabelecida dentro de uma lógica desagregadora do ambiente e de promoção do individualismo.” (TRISTÃO, 2004, p. 77).

Tristão insiste em apontar a limitação da universidade em função do debate entre ciências naturais e sociais, cuja premissa básica é que o conhecimento científico seja das ciências naturais, que objetificam a natureza, simplificando seu estudo. Ela invoca a análise de Souza Santos quanto a este modelo, lembrando das tendências que animam tal debate. Interessa-nos a segunda delas, que propõe um estatuto metodológico e epistemológico próprio para as ciências sociais a partir das especificidades do ser humano. A relevância de trazer este debate, pensa Tristão, está ligada à crise de conhecimento na universidade e aos obstáculos referentes à inserção da EA, cuja proposta é romper com as dicotomias. Ela adota a premissa de Souza Santos (2004), segundo o qual todo conhecimento científico-natural é científico social, e reafirma a necessidade de se captar a dimensão ambiental por múltiplas vias e inter cruzamento de saberes. A questão ambiental é, pois, mote para se aprender a pensar a complexidade do mundo.

Mas, acrescentar disciplinas temáticas no currículo não altera a lógica fragmentária dos saberes. É distinto de introduzir a dimensão ambiental no currículo, pois a simples contratação de especialistas em meio ambiente

“não interfere, de modo algum, em uma mudança de concepção, na ruptura com as dualidades consagradas entre as ciências refletindo em tantas outras. Os sentidos produzidos ainda continuam sendo de um conhecimento teórico e funcional orientado a uma simplificação das análises dos fenômenos sociais. É lógico que uma mudança de paradigma, como requer a complexidade (...) não é tarefa fácil, pois propõe repensar valores e reorientar a formação para uma nova racionalidade que valoriza o *sentimento, a intuição e o pensamento*” (TRISTÃO, 2004, p. 81, destaques nossos).

Considerando que entre os valores de nossos entrevistados(as) predominam a justiça e a afetividade, percebe-se a formação de um *ethos* que busca conjugar os três aspectos pontuados por Tristão. Tanto assim, que nos momentos em que esse equilíbrio falha nossos professores(as) encontram-se em conflito.

Mas esta é uma questão delicada na universidade, de fato. Falando sobre isso, AQUARIUS comenta sua percepção, no trecho seguinte da entrevista, acerca

dos tentames de superação da lógica reducionista. Para ele, ainda há necessidades que não estão sendo consideradas.

“**AQUARIUS:** (...) Eu tenho embates históricos com a esquerda, é interessante as provocações a que ela me leva, porque a crença de que a razão é a única possibilidade do homem resolver sua existência é enormemente discutível, somos razão, mas somos alma também, matéria e espírito. E então vencer essa crença cartesiana que a gente tem, também é um dogma, e as escolas não diferenciam, porque a escola não muda, isso também é uma marca muito forte. A crença racionalista é uma doença, acho que um aleijão que a gente tem. E acho que a gente precisa buscar uma espiritualização dos nossos esforços nesse sentido e isso não é uma coisa muito fácil de se fazer, com os paradigmas que muita gente tem, colocados, que orientam a organização dos espaços de saber, das escolas e universidades. Aprender a fazer isso é um puta desafio. Como é que a gente reinventa as nossas experiências educativas em novos paradigmas, tentando buscar uma nova maneira da razão se reconciliar com o espírito, entendeu? Porque acho que disso depende um pouco a nossa... se existe ainda alguma chance da gente ter alguma saída pro beco em que a gente está, eu acho que a gente precisa fazer isso. Isso é um outro tema de estudo que eu tenho de fazer ainda... ainda não tive forças, pernas, pra dar conta ainda, quer dizer, como é que fica essa tensão entre a razão e o espírito, né? É uma coisa que eu quero mobilizar pra trabalhar, me desafia muito e eu estou muito cru ainda pra isso, preciso crescer em algumas leituras ainda pra dar conta disso, mas acho que é uma questão crucial. Não significa que eu esteja desconsiderando outras questões de ordem material, nada disso. Mas é porque o tempo que a gente tem é muito precioso nesse sentido.

Luciana: É um assunto do qual as pessoas falam veladamente, falam e desviam...

AQUARIUS: Faz parte da nossa doença. E que é sério. Mas ainda quero fazer esse movimento. Porque não acredito que a gente possa encontrar uma saída pra uma outra sociedade civilizatória se a gente não resolver esse problema que a Modernidade nos criou. É um desafio fundamental. A Ciência tem feito isso, não digo a Ciência como um todo, mas alguns campos científicos têm feito sérios esforços nesse sentido. Eu tento acompanhar um pouco esses movimentos, mas não tenho tempo pra poder ler, me relacionar com essas questões. Mas ainda estou aquém de poder comprar essa discussão com a urgência que ela merece. Não é em qualquer ambiente que eu levanto essa questão.

Luciana: As pessoas sofrem represálias, né?

AQUARIUS: É. É delicado mesmo. Essa coisa da laicidade, que representa uma conquista inegável da Modernidade, da forma como ela é vivida hoje está nos trazendo um buraco existencial muito grande. Eu participo do LIEAS também, mas é uma questão que a gente não está maduro pra enfrentar ainda. Pelas fidelidades teóricas que a gente tem. Mas não acho uma impossibilidade. A gente tem que buscar mesmo algumas rupturas. Talvez a crise nos ajude nesse sentido. Isso vai doer.”

Outros entrevistados aludiram ao mesmo tema de modo semelhante, porém não quiseram fazê-lo com o gravador ligado, de modo que não publicamos aqui

seus comentários. Estas pessoas não apenas discutiram filosoficamente a questão, como também se referiram a experiências pessoais, digamos, transcendent³⁸, demonstrando a cotidianidade do assunto em suas vidas. Para nós, este fato silenciado revela a necessidade urgente de haver uma quebra de tabus quanto ao tratamento desta temática no meio acadêmico. O cartesianismo levou a grandes avanços tecnológicos, mas também a uma existência calcada no materialismo, sendo tachados aqueles que extrapolam esta forma de pensar de, no mínimo, ingênuos, quando não enfermos psiquiátricos. Sem excluir estes casos, que também ocorrem, é claro, vemos que realmente não se trata da regra. Historicamente, a experiência humana lidou com os aspectos não materiais da vida a partir das religiões e mitologias. Entretanto, isto se deveu a uma limitação paradigmática. Não havia ferramentas, nem epistemológicas nem tecnológicas que nos permitissem agir de modo mais avançado. No momento atual, contudo, esta forma de proceder vem se tornando anacrônica. Se estamos de fato interessados em viver conforme uma ruptura paradigmática que nos conduza a uma vida ampla e generosa, fraterna e interessante, que seja uma ruptura mais completa. O pensamento complexo é um grande avanço nesse sentido. Nesta encruzilhada histórica, porém, podemos ir mais além. Existem iniciativas ao redor do planeta cuja meta tem sido esta. No Brasil, por exemplo, a UNIPAZ (Universidade da Paz) tem buscado cumprir este objetivo. Há diversas formas de buscar este enfrentamento. Na falta de ferramentas adequadas, no geral, tem se buscado resgatar conhecimentos humanos de outros povos e épocas para tratar dos aspectos imateriais da existência. Com isso, assistimos por um lado a tentativas frustradas de atender a esta necessidade humana através do uso de drogas. Por outro, a uma revitalização planetária do xamanismo indígena, a uma popularização do orientalismo (incluindo ioga, filosofias e religiões), a uma moda mística e *new age*, a mesclas irracionais de conhecimentos científicos e tradições ultrapassadas. Mas também acompanhamos o surgimento de novas áreas e campos de pesquisa, como tem se dado com a Teoria dos Campos Mórficos (do biólogo inglês Rupert Sheldrake), com a Psicologia Transpessoal (de Grof, Wilber, Frankl

³⁸ Como precognições, experiências fora do corpo, retrocognições, percepções energéticas do ambiente e das pessoas, entre outras. Vale dizer que buscam formas de expressar e atender a necessidade de entender e/ou viver a transcendência, por exemplo, através de exercícios de meditação, de Tai-chi ou de outras lutas chinesas, do estudo da arteterapia, do budismo, de vertentes da psicologia ou da filosofia e até de práticas sincrético-religiosas.

e diversos outros), com a Bioenergética (Lowen, Reich), com a Psicossíntese (Assagioli) e com a Conscienciologia (Vieira, 1994). Sem entrar no mérito e limitações de cada uma destas iniciativas, interessa-nos ressaltar que é possível ultrapassar de vez o materialismo, sem retroceder ao domínio religioso. Fica o convite aos dispostos e interessados a enfrentar o desafio. A necessidade é patente. Uma lástima que seja tratada de modo oculto e dissimulado ainda.

É curioso que justamente os educadores por nós classificados como sensibilizadores, tenham mais afinidade com esta discussão. São pessoas que estão buscando formas de integração, tanto na vida pessoal, como em sua prática pedagógica.

Informalmente, observamos existir, também no cenário nacional, no que tange aos praticantes da educação ambiental, duas grandes tendências recorrentes quanto a este tópico: pessoas que priorizam uma abordagem mobilizadora, política e de participação social; e, pessoas que priorizam práticas destinadas a sensibilizar, aumentar a consciência corporal, integrar o sujeito consigo mesmo e com o restante do ambiente. Neste último caso, são comumente adotadas dinâmicas de grupo, adaptações de práticas meditativas e psicológicas. Entendemos serem ambas as abordagens necessárias e complementares, porque temos necessidades de ordem subjetiva e de ordem material, social. A transformação paradigmática exigida pela questão ambiental tem essas duas faces: a transformação do indivíduo e a da sociedade.

Mas, se ainda não conseguimos dar conta dessa integração mais profunda e necessária, ao menos para iniciar o processo é possível que os princípios da sustentabilidade estimulem, como se propõem e como nos lembra Tristão, a reavaliação das bases do conhecimento e do próprio desenvolvimento da sociedade.

Pelos motivos expostos, isto é: a) a necessidade histórica de reformulação paradigmática, urgente, em função da gravidade dos problemas ambientais, uma vez que o cartesianismo revela-se incapaz de resolvê-los, pois sua solução requer, por natureza, um pensamento complexo; b) o estratégico papel social humanizador da universidade; e c) e a força da universidade enquanto meio de experiência moral favorável ao questionamento, debate e reestruturação de valores, conforme identificado nesta pesquisa; há necessidade de investimento de esforços em projetos e políticas voltados de fato à formação de valores. É

provável que inicialmente este processo seja mais fácil nos cursos de licenciatura, e, de certa forma, mais estratégico também. Mas as discussões sobre as formas de promover a reestruturação universitária já se fazem tardias. Provavelmente terão de partir justamente de pessoas inseridas na universidade cujas atuações já se pautam pela educação ambiental, angariando aliados entre colegas sensíveis ou que desenvolvam trabalhos em áreas também exigentes quanto à necessidade do pensar complexo.

Para enfrentamento do reducionismo universitário e da omissão acadêmica quanto à formação integral da pessoa, como consta na definição mesma de Educação, uma proposta possível é a de Celso Wilmer (2004), que conjuga duas idéias: a de Nova Universidade e a de Metrologia Qualitativa. A Nova Universidade é uma alusão à necessidade de uma perspectiva ampla e humanizadora na execução do papel da universidade. Tomando a avaliação como um de seus aspectos-chaves, Wilmer sugere que passemos a utilizar, além da tradicional metrologia quantitativa empregada na verificação do conhecimento do aluno, uma Metrologia Qualitativa, que cuidaria de dar ao aluno condições de avaliar a qualidade dos demais aspectos de sua relação com a vida, especialmente consigo e com sua comunidade. A crítica principal é que a universidade tem se preocupado apenas com o desenvolvimento da intelectualidade e não da sabedoria. Na metrologia qualitativa as medidas são dadas por qualidades:

Quadro 10 – Metrologia Qualitativa

Relação	Medida de qualidade
Social	Cidadania
Planetária	Participação ecológica
Com a verdade	Racionalidade
Com o transcendente	Espiritualidade
Consigo	Consciência de si

Fonte: autora, adaptado de Wilmer (2004)

Wilmer (2004) destaca a importância desta última medida de qualidade, a *consciência de si*, no meio acadêmico. Na consciência de si está incluída a consciência corporal, emocional e de raciocínio. O ponto de partida é o exercício de tornar-se presente em si a cada momento. Ele considera que objetivamente o

ser humano existe e se expressa num universo espaço-temporal dinâmico, quadri-dimensional. De modo que o sistema metrológico da nova universidade deve ser igualmente dinâmico. Exemplifica criticando as tradicionais provas e testes, que não consideram o momento presente do aluno, suas condições físicas e emocionais no dia da verificação. Pontua, então, a necessidade de uma complementação no sistema de avaliação, ou mesmo sua substituição. Mas, de qualquer forma, para um sistema que considere outros aspectos da existência humana.

“Aliás, não compreendo por que deveria ser da Universidade este papel de determinar quem são os melhores alunos. Que interesse à causa pedagógica tem a avaliação externa, qual seu mérito? Considero que saber quem são os melhores alunos (do ponto de vista puramente de cérebros, diga-se bem) talvez interesse mais ao mercado de trabalho do que à causa educacional, e que cabe portanto a ele a tarefa de apontar os “melhores alunos”, segundo seus próprios interesses. À Universidade caberia a tarefa de ajudar o aluno a produzir sempre o melhor de si, como ser humano completo. (...) Seria mais rica a experiência do aluno, e mais formadora de seu caráter, se a Universidade, no lugar desse papel tanto punitivo quanto paternalista de juiz do aluno, o ajudasse a produzir dando o melhor de si, e a ser responsável por seu destino, dispondo para tal de ferramentas de auto-avaliação, por exemplo” (WILMER, 2004, p.10).

Essa ponderação vem diretamente ao encontro das necessidades de reformulação da universidade a que aludimos para que seja viável uma perspectiva paradigmática mais ampla. Wilmer não está só nesta preocupação. Traz como seu aliado de diálogo Joseph Campbell, citando o seguinte trecho: “O que estamos aprendendo em nossas escolas não é sabedoria de vida. Estamos aprendendo tecnologias, estamos acumulando informações. Há uma curiosa relutância de parte da administração universitária em indicar os valores de vida de seus assuntos” (CAMPBELL, 1990, citado por WILMER, 2004).

Levando em consideração que a meta da Nova Universidade seja aumentar a medida de qualidade do aluno com os diversos aspectos da vida (verdade, beleza, consigo etc.) tal meta imprimiria sua marca nos critérios acerca do quê ensinar, como ensinar e como avaliar. Wilmer cita alguns exemplos de aplicação destas idéias na universidade: estimular a apreciação estética do pensamento científico (atenuando a tendência tecnocrática da ciência); ofertar atividades físicas integradoras de múltiplos aspectos de si (ele cita o Tai chi chuan como exemplo); adotar a cooperação como forma de trabalho, pois sendo os humanos sistemas isomorfos essa postura aumentaria em cada um dos participantes de uma relação

os valores de suas medidas de qualidade (conhecimento, auto-estima...); favorecer a empatia em lugar do egoísmo; usar mais freqüentemente a auto-avaliação do estudante, orientado pelo professor, pois aumentaria o valor da medida de qualidade da relação consigo, a consciência de si; avaliar para admissão e não para reprovação³⁹.

Um movimento nesse sentido implica iniciativa e esforço de mudança daqueles predispostos que se encontram em serviço na universidade. Mas requer também fortalecimento e continuidade, sendo importante, então, investir na formação de docentes.

E como diz Martha Tristão (2004, p.70),

“partindo do pressuposto de que a formação de professores/as é um importante contexto a ser explorado porque participa de outros, como a política educacional, a pesquisa e a formação continuada dos professores/as em serviço (...) a formação ambiental, então, entra nesse cenário exigindo um redimensionamento das práticas pedagógicas, de outras diretrizes para um saber ambiental que não é apenas livresco, mas articulado com a prática social e com uma estreita relação entre investigação, ensino, difusão e extensão do conhecimento.”

Por isso mesmo, mais relevante ainda se tornam as abordagens anteriores que trouxemos, de Wilmer, AQUARIUS e da educação em valores. Como afirma Tristão inspirada em Maturana “estar vivo é estar em permanente estado de aprendizagem” (TRISTÃO, 2004, p.69) Daí sua insistência em “criar espaços pedagógicos que possibilitem a expressão, a criação, a reapropriação do saber, as diferenças, o equilíbrio, o desequilíbrio, a solidariedade e a experiência de conhecer outras lógicas do conhecimento” (TRISTÃO, 2004, p.67).

³⁹ “Avaliar um aluno para sua admissão em Cálculo 2 é mais compatível com a meta acima do que avaliar sua aprovação em Cálculo 1. Pois isso favorece uma melhor relação do aluno com o professor, já que desaparece a principal fonte de atrito com este, que são as notas que este precisa lhe conferir ao longo do curso. Também desaparece a obrigatoriedade alienante do aluno marcar presença em sala: a classe voltaria a ser para aqueles que vêm no professor um aliado que pode fornecer-lhe os conhecimentos necessários na admissão ao curso seguinte. Desse modo, melhora ainda a relação do aluno com seus colegas e com o próprio conhecimento” (Wilmer, 2004: p.14).

7.4.

Para formar educadores ambientais/ a pessoa construtora da utopia sustentabilista

Se relembarmos as diretrizes da EA e seus objetivos lembraremos também que ela associa estreitamente aprendizagem, valores, cidadania e participação. Para isso, a proposta é trabalhar com a criticidade, alteridade, responsabilidade, integrando o ser humano consigo mesmo e com a biosfera. Torna-se bastante complicado e pouco produtivo trabalhar com os outros aspectos que ainda não desenvolvemos. Por isso, queremos ressaltar a presença dessas características em nosso público pesquisado. Além de seus valores, é provável que parte de seu sucesso enquanto educadores ambientais se deva ao fato de realmente serem críticos, participativos (engajados), responsáveis, estudiosos e solidários, o que lhes possibilita promover ações educativas relativas a estes aspectos com a força da coerência pessoal. Como sabemos, o exemplo é o melhor mestre.

“A qualidade moral de sujeitos e coletividades depende da qualidade moral de seus guias de valor. Daí, a importância em reconhecer que os guias podem evoluir, que na sua evolução participam de maneira consciente os seres humanos e, enfim, que tal participação pode ser impulsionada pela força de vontade e por critérios de valor assumidos responsabilmente” (PUIG, 1998, p.208).

A educação por valores, portanto, depende da qualidade moral dos que se dispõem a ensiná-los ou questioná-los. Importa ter clareza da possibilidade de modificação dos valores e da imprescindível deliberação de esforço do interessado ou interessada. Estes dois aspectos nos dizem do processo educativo, tanto sobre o perfil do educador(a) como da disposição do aprendiz. Há uma necessidade básica de que ambos os lados, educador e educando, tenham a intenção de desenvolver-se moralmente.

Não é recente a preocupação com o desenvolvimento moral. Há quase 2.500 anos Confúcio já dizia que “não fazer o que é certo demonstra falta de coragem”. E que “um homem benevolente com certeza é corajoso” (CONFÚCIO, 2007). O pressuposto de Confúcio, estudioso da essência da moral, é que

“o único objetivo que um homem pode ter e também a única coisa válida que pode fazer é tornar-se um homem tão bom quanto possível. Isso é algo que tem de ser perseguido somente pelo próprio valor intrínseco e com completa indiferença quanto ao sucesso ou fracasso” (CONFÚCIO, 2007, p.15)

Também para ele a *justiça* e o *conhecimento* (“amar a benevolência sem amar o aprendizado pode levar à tolice”) eram dois valores extremamente importantes e deveriam estar presentes nos governantes. A melhor maneira de fazer com que o povo desenvolvesse alto senso moral era o exemplo.

“Obrigações e punição podem, na melhor das hipóteses, garantir um aparente conformismo. O povo vai ficar longe de problemas não porque tenha vergonha de fazer algo errado, mas porque tem medo da punição. Em contraste a isso guie-o pela virtude, mantenha-o em dia com os ritos, e o povo, além de ser capaz de sentir vergonha, reformará a si mesmo. (...) Se um homem é correto, então haverá obediência sem que ordens sejam dadas; mas se ele não é correto, não haverá obediência, mesmo que ordens sejam dadas. (...) alimento e armas não são as coisas mais importantes que o povo deve ter. Sobretudo, é preciso que eles tenham confiança no governante e é preciso que vejam nele um exemplo” (CONFÚCIO, 2007).

De outro modo, mas na mesma direção, também Platão (2007) defende, em sua *República*, que sejam os governantes um exemplo moral de justiça e conhecimento. Entre os gregos antigos já o “bom, o belo e o verdadeiro” eram defendidos enquanto ideal de vida. Tanto esses valores como o trinômio liberdade-igualdade-fraternidade da Revolução Francesa continuam em pauta no mundo atual e voltam a ser resgatados de modo mais detalhado pela proposta da construção de sociedades ditas sustentáveis. Os contextos mudam, mas uma certa demanda moral permanece a mesma na humanidade, mostrando que ainda não foi atendida e quando surgem oportunidades volta a pedir voz e vez. Curiosamente, os principais valores vividos por nossos entrevistados e entrevistadas são a *afetividade* (inclusive por meio de seus parentes próximos, a honestidade e a convivência), a *justiça* e o *conhecimento*. Ou seja, aparentemente, os fatos atuais confirmam as asserções confucianas e gregas. Realmente, a coerência com estes valores promove vidas significativas em termos de melhoria social e pessoal.

As questões da entrevista que suscitaram esta conclusão são aquelas referentes às *ações recorrentes*, às *decisões* e ao *perfil de gastos*, pois são estas que apontam para a realidade vivida. As demais questões nos dizem de ideais e de referências *buscadas* pelos docentes no cotidiano. Mesmo entre estas, tais valores (afetividade, justiça e conhecimento) se destacam, porém em proporções distintas, porque nos falam do desejo, do esforço por viver de uma determinada forma. Revelam-se fortes coadjuvantes os valores da *madureza* e da *autodireção*, que traduzem a autonomia e a busca de ter uma vida útil, significativa.

Dentre os três critérios⁴⁰ (pessoal, central, social) embaixadores dos 24 valores básicos propostos por Gouveia (2003), observamos haver, no público estudado, uma incidência majoritária de valores relativos à função suprapessoal (inseridos no critério central), isto é: justiça, conhecimento, maturidade e beleza. No âmbito do critério social destacam-se os valores da função interacional (afetividade e honestidade) e no que tange ao critério pessoal, evidencia-se um valor cuja função é a realização, qual seja, a autodireção. Lembremos que as funções suprapessoal e interacional correspondem ao princípio da igualdade, ou seja, ocorrem em pessoas cuja predisposição é valorizar a condição da igualdade. Por outro lado, é curioso que o critério de nível pessoal, no caso de nossos(as) entrevistados(as), traga a função da realização, relativa ao princípio da diferença. Isto quer dizer que a valorização da diferença por nossos educadores(as) está vinculada à (capacidade de) realização (leia-se, portanto, valor da *autodireção*, ou seja, em última instância, autonomia).

Em poucas palavras podemos sintetizar afirmando que nossos e nossas docentes tendem a construir, em função de seus valores, relações horizontais. Um perfil propenso ao altruísmo. A valorização da individualidade se dá pela necessidade e fortalecimento da autonomia existencial.

Apesar de termos nos concentrado na tipologia de Gouveia, é interessante pontuar a classificação motivacional correspondente no sistema de Schwartz e isso por um único motivo: auxilia a elaborar diretrizes educativas. Em primeiro lugar revelou-se o tipo motivacional universalista, em segundo, o da autodireção e, em terceiro, o da benevolência. A própria denominação destes três tipos já evidencia o perfil dos educadores: universalistas, autônomos e benévolos. Conseqüentemente, vêm à luz campos de investimento educativo moral que poderíamos priorizar.

⁴⁰ Conforme quadros 2 e 3 (este último reproduzido abaixo e destacadas em negrito as funções a que os valores obedecem no público estudado).

Critério de orientação	Função psicossocial	Dimensão da relação	Princípio da
1- Pessoal	1a) Experimentação	Horizontal	Igualdade
2- Central	2b) Suprapessoal		
3- Social	3a) Interacional		
1- Pessoal	1b) Realização	Vertical	Diferença
2- Central	2a) Existência		
3- Social	3b) Normativa		

Gostaríamos de recordar ainda que, dentre os recursos⁴¹ para enfrentar a experiência moral (PUIG, 1998), destacam-se quatro procedimentos mais relevantes quando se trata de EA: a) autoconhecimento: fonte da responsabilidade moral e da coerência pessoal; b) conhecimento dos outros (empatia); c) disposições para a comunicação e o diálogo: chegando a acordos justos, racionais e sem pressão dos mais fortes ou influentes; d) auto-regulação (dela depende a coerência entre o juízo e a ação moral e a própria construção voluntária do caráter).

Foi interessante notar que além de valores relacionados com a questão ambiental, nossos(as) docentes dispõem desses quatro procedimentos da consciência moral destacados.

Para Puig, boa parte dos resultados da construção da personalidade moral e da organização da convivência *não são* universais. Mas, lhe parece possível falar de universalidade quanto a alguns procedimentos e valores que permitem encarar conflitos, respeitadas as diferenças e ressaltando o mínimo permitido por seres humanos que visam compartilhar a vida e projetar formas de convivência justas e solidárias. Esta reflexão nos levou a questionar que valores seriam minimamente necessários para uma convivência solidária e respeitosa com o restante da natureza.

Estamos, é claro, com este inventário, traçando um perfil de sujeito ecológico educador. Sabemos que toda tentativa de formatação ou padronização, quando se trata de ser humano, limita e restringe. Embora não tenhamos a intenção de excluir perfis ou criar um modelo ideal único, queremos, sim, ressaltar a importância de alguns pré-requisitos para o fazer educativo-ambiental. Coerência com o que se quer ensinar é um deles. Saber que a experiência problematizada e refletida contribui para a formação da consciência moral e incorporar este procedimento na prática educativa é outro. O hábito de relacionar-se empaticamente e de buscar a autotransformação e autoqualificação contínua completam os principais itens aprendidos com as biografias dos educadores estudados nesta pesquisa.

Entender a educação moral como construção

⁴¹ Para mais detalhes, rever páginas 65 (ilustração 2) e 68 (sobre os recursos da consciência moral).

“implica um processo para o qual convergem: a sensibilidade para as experiências conflitivas que apresenta a realidade; o uso dos procedimentos morais para trabalhar tais conflitos; e a ajuda dos guias culturais de valor para mediar a atividade sociomoral que o sujeito realiza. (...) [neste sentido os educadores(as) têm] a grande responsabilidade de não cair em uma pura transmissão impositiva. Devem saber dosar seu compromisso com os guias de valor fundamentais com o respeito à autonomia moral de seus alunos e alunas” (PUIG, 1998, p.209).

Mas, se propor experiências dilemáticas ou analisar aquelas que se vive pode configurar uma estratégia pedagógica, por outro lado é preciso lembrar que a simples existência de conflitos de valor não garante nenhum processo formativo. É necessário o *enfrentamento* das experiências morais problemáticas com a consciência moral de cada sujeito.